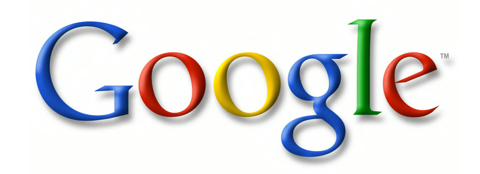



SIGILLVM · VNIVERSITATIS · CALIFORNIENSIS
FIAT LVX
MDCCCLXVIII
EX LIBRIS

CARTAS..... ¿PEDAGÓGICAS?

(ENSAYOS DE PSICOLOGÍA PEDAGÓGICA)

POR

Concepción Sáiz y Otero

Y

URBANO GONZÁLEZ SERRANO

CON UN PRÓLOGO DE

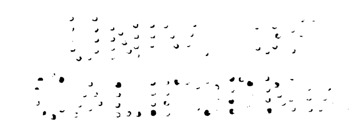
ADOLFO POSADA



MADRID
LIBRERÍA DE VICTORIANO SUÁREZ
CALLE DE PRECIADOS, 48

1895

MADRID.—Est. tip. «Sucesores de Rivadeneyra», Paseo de San Vicente, 20.



PRÓLOGO.

I.

EXPLICACIÓN NECESARIA.

He vacilado muchísimo antes de decidirme á contestar á mi queridísimo amigo González Serrano, aceptando la invitación con que me honraba al pedirme, por sí y á nombre de la señorita Sáiz, un prólogo para este libro. Sentía yo graves escrúpulos, que me movían á declinar invitación tan halagadora para mi amor propio, aun hallándose éste amortiguado, como lo está, en esta dura escuela de modestia que la vida de provincia supone. He escrito, es verdad, ya muchos prólogos, quizá demasiados; pero los prólogos con que he aumentado las traducciones más ó menos anotadas de libros de Ihering, Schäffle, Holtzendorff, Tarde, Fouillée, etc., etc., tenían

una significación distinta de la que sin estas explicaciones pudiera darse al presente. En mi ya larga tarea de traductor y anotador de libros extranjeros, cuya divulgación entre nosotros he considerado útil, al poner al frente de la traducción hecha un estudio acerca de las ideas del autor, una biografía del mismo, ó algo, en fin, que razonara ante el lector español la publicación del libro, de aquel libro con preferencia á otros, nunca sentí escrúpulo ninguno de conciencia. Me parecía la cosa muy natural y sin género alguno de pretensiones excesivas. Pero un prólogo mío á un libro de la Srta. Sáiz, profesora distinguidísima y bien conocida entre las gentes del oficio, y del Sr. González Serrano, uno de nuestros pocos filósofos, pensador de verdad, psicólogo profundo, en cuyas obras tanto ha aprendido y tanto ha estudiado y tiene que estudiar la juventud española, puede parecer (sinceramente lo digo) una pretensión mía injustificable.

Generalmente, estos prólogos suelen ser hechos por quien tiene autoridad científica ó reputación literaria suficientes para *presentar al público* á un autor que empieza. Así, por ejemplo, yo pedí á mi amigo queridísimo Leopoldo Alas que *Clarín* me hiciera el prólogo de las *Ideas pedagógicas modernas*. Ahora bien: ni yo soy *Clarín*, ni mis autores de hoy son noveles

ó principiantes; de suerte que es preciso dar á este prólogo una significación muy distinta de la que es corriente tengan otros, en la apariencia análogos.

Yo no presento á nadie. Mi prólogo no es el documento en que la persona más competente, más conocida, de una posición científica más elevada, recomienda una obra al público.....

Nada de eso.

Mis dos amigos, con ocasión de estar entretenidos en una tarea pedagógica, ó que por tal se tiene en el mecanismo burocrático de nuestra enseñanza pública, interesados vivamente por las cosas del oficio, entablaron rápido diálogo acerca de la forma cómo en España se introducen á veces los progresos pedagógicos extranjeros, y sobre las condiciones de una posible *pedagogía nacional.* Personas ambas amantes desinteresadas de la verdad, devotas de su propaganda y ansiosas por la elevación y dignificación de este pobre pueblo español, convirtieron el diálogo rápido, y que el aire se lleva, en cosa de más sustancia y utilidad, en correspondencia, que publicaron en parte en una revista pedagógica (*La Escuela moderna*), sin otro fin que el de pensar en alta voz, en público, y esperando que alguien les oiga y se fije en la trascendencia é importancia de los problemas que estudian, sin la pretensión de resolverlos, pero animados y con-

tentos por la convicción fundadísima de que no emplean el tiempo en vano.....

Cuando la correspondencia se publicaba en la revista citada, hubo de contraer el que esto escribe formal compromiso de terciar en el debate..... Causas independientes de su voluntad se lo impidieron....., y he aquí por qué cuando se le invitó á hacer este prólogo no tuvo excusa plausible.

Ahora resultará, creo yo, bien clara y definida la significación de mi papel de prologuista. En ese diálogo escrito, interrumpido á veces por hermosos monólogos de una y otra parte, mi prólogo es una *carta más*, menos interesante, peor hilvanada, pero en cambio *más larga* que las que cambiaron la Srta. Sáiz y el Sr. González Serrano.

Espero, sin embargo, que el lector habrá de dispensar esta *epístola* inacabable, que á guisa de *introducción* ponemos en el presente libro, en gracia al motivo que la explica, y teniendo en cuenta que no se abriga la pretensión de descubrir cosa alguna nueva. Puedo decir, con más razón que mis amigos, que soy de los condenados á no realizar grandes empresas; pero aunque sea con una modestia, que de todo tendrá menos de falsa, desde que supe hilvanar cuatro palabras sobre el papel, no ceso de acometerlas, grandes y pequeñas, poniendo en ellas todo mi

esfuerzo y todo mi entusiasmo, y procurando vencer, con alientos nuevos, los desfallecimientos naturales que á diario siente sin remedio quien en este país quiere tener un ideal y sacrifica á él los mejores momentos de su actividad y de su vida. *¡Plus ultra!*, siempre *¡plus ultra!* Tal es también mi eterna divisa.

II.

PROPÓSITO DE LAS CARTAS.

Pero vamos á mi prólogo derechos.

Mi tarea es menos fácil de lo que parece, á causa de la índole misma del libro. Resulta, en verdad, algo dificultoso *asir* en conjunto su pensamiento dominante, tanto en lo que tiene de común para ambos autores, cuanto en lo que tiene de diferencial, por la forma bajo que el libro se ha compuesto, como obra en que alternativamente intervienen dos personas, las cuales, si bien tienen su *plan definido* (1), no siempre se ajustan á él, ni era posible que tal hicieran, estando además las Cartas llenas de digresiones interesantes y de referencias importantísimas, que á menudo atraen hasta con más fuerza que el

(1) Véase las explicaciones preliminares de las CARTAS.

asunto principal, y que en ocasiones hacen como que el desenlace se precipita, para volver á contenerse más tarde dentro de su desarrollo normal y paulatino. Tengo aquí delante, como consecuencia de una lectura detenida, muy detenida, varias cuartillas llenas de notas; el programa analítico que, ordenándolas, he hecho, me da algo así como un *curso*, casi completo, de Pedagogía, ó mejor de psicología pedagógica..... No sé, en rigor, por dónde ni cómo empezar.....

La unidad primordial de la *correspondencia* resulta clara desde luego, con sólo atender al propósito capital de las CARTAS que constantemente se acusa en el debate, y que perennemente se refleja en cada..... línea, iba á decir. Mis amigos se mueven y escriben, llevando en el pensamiento una hondísima preocupación, tan desinteresada como noble: ¿Es educable el hombre? ¿De qué manera se puede educarle eficazmente? ¿Cómo poner las bases, cómo abrir los cimientos firmes de una pedagogía nacional? Pero estos gravísimos problemas tienen multitud de aspectos, y se llega á ellos y á sus soluciones, más ó menos defendibles, por variados caminos, consistiendo para mí la gran dificultad en proceder de forma que, sin hacer un monólogo, sino colaborando efectiva y directamente en la obra ya cumplida por mis amigos, pueda seguir el pensamiento de las CARTAS en sus prin-

cipales idas y venidas, percibiendo sus matices, recogiendo sus enseñanzas, apreciando sus soluciones, y oponiendo en su caso mis reparos.....

III.

FEMINISMO.

Mas en tanto que allá en las honduras del intelecto se define y aclara mi plan, quisiera llamar la atención del lector acerca de una circunstancia particularísima de este libro, que para mí tiene una importancia indudable, y que además no nos aleja del asunto ú objeto de aquél, ya que todos los caminos van..... á Roma.

En las CARTAS..... ¿PEDAGÓGICAS? que á este prólogo siguen, colaboran, como el lector verá, una profesora muy distinguida, una señorita que *no es* una *literata*, y un profesor ilustre, psicólogo de valía, filósofo, y á quien otra mujer, honra de nuestras letras contemporáneas, D.ª Emilia Pardo Bazán, llamó en cierta ocasión nada menos que *¡reaccionario!*, á causa de las ideas que sustenta acerca de lo que ha dado en llamarse *dignificación de la mujer*, y que no es en el fondo sino un aspecto de la *progresiva elevación del hombre* (sin acepción particular de sexo). No voy á tratar aquí, á pesar de que no

me faltan fuertes deseos de hacerlo, de cierta cuestión que ha tiempo debatimos mi querido amigo González Serrano y yo (1). Pero sí he de decir algunas palabras respecto del encanto particular que para mí tiene la correspondencia cambiada entre mis amigos, por el contraste que resulta entre la *manera*, femenina siempre, pero viril á su modo, de formas suaves, delicadas, sin sentimentalismos cursis, tímida á veces, contemporizadora, insinuante, de la Srta. Sáiz, y la manera fuerte, franca, decidida, radical, *varonil*, en toda la extensión de la palabra, y, sin embargo, no tan *ruda* como otras veces, sino templada á la larga por la necesidad de acomodarse al *estilo*, no al literario, sino al *estilo* del pensamiento del contrario, del Sr. González Serrano.

De esta correspondencia no quiero sacar argumentos, que acaso se estimen como traídos por los cabellos, en pro de ciertas ideas sobre la condición social de la mujer, ideas que la observación diaria y el estudio constante me obligan á profesar con un radicalismo creciente; pero sí creo, en vista de ella, poder sostener sin reparo, que nada perdería la educación nacional, la cultura patria, el hogar doméstico, la posición social de los esposos, en lo que de la conducta de

(1) *La Amistad y el Sexo, Cartas sobre la educación de la mujer*, por U. González Serrano y A. Posada. Madrid, 1893.

las esposas depende, con que cada día elevásemos más la situación intelectual y moral de la mujer, hasta el punto de conseguir de ella una más activa colaboradora en todas nuestras cosas, una compañera más íntima y más al tanto de lo que su amigo para toda la vida es ó debe ser en el mundo.....

El influjo de la mujer culta, ilustrada, bien educada, y, por tanto, no bachillera, sino discreta, no sólo se reflejaría en la elevación del nivel de la familia, haciendo de ésta lo que mis amigos desean, una cooperadora indispensable en la obra de la educación, sino que tendría una grandísima trascendencia social. Es sabido que nada *educa* tanto, ni inspira maneras suaves, *pule* esquinas, limpia groserías, como el constante trato en sociedad de los jóvenes de uno y otro sexo; pues bien: estoy seguro que un trato más general, íntimo ó no, sobre cosas intelectuales, en las puras relaciones literarias, á la manera con que mis amigos han procedido, sería de un influjo vivificante, educativo, tónico, de primera fuerza. La mujer perdería el miedo al hombre y á las cosas varoniles, sin necesidad de degenerar en marimacho; adquiriría cierta soltura intelectual, y un imperio sobre sí, que á veces le falta; se acostumbraría á mirar cara á cara los altos problemas de la vida sin el temor supersticioso del que nada sabe, ó sabe las cosas de oídas, y

dejaría, en fin, de ser materia tan dispuesta como hoy lo es, para el dominio de todos los fanatismos..... Y el hombre, ¡ah! el hombre ganaría más aun: ganaría en suavidad y dulzura, en fuerza para el amor y para la simpatía..... Hoy, que el hombre *lucha* con el hombre con formas que encubren todavía un apasionamiento brutal, está más necesitado que nunca, para cambiar el criterio *darwinista* con que se procede en la vida, del trato con seres como la mujer, cuya debilidad tradicional impone límites infranqueables á la violencia. *Luchar* con una mujer..... es casi una *cobardía*. *Vencer* á una mujer....., ¡vaya una *hazaña!*

Y cuenta que estas ideas podrían encajar como en ninguna otra en nuestra pedagogía nacional. ¿No se dice que los españoles somos caballerosos por naturaleza, y cual nadie respetuosos para con Dios y con las *damas*? Al menos nuestro teatro clásico nos pinta así.

IV.

PROBLEMAS PEDAGÓGICOS.

Pero me parece que la digresión va resultando demasiado larga. Tiempo y sazón es de

que pasemos todos los umbrales y penetremos en el *interior* del libro.

Prescindiendo, por el momento al menos, de ciertos detalles, creo recoger en conjunto toda la sustancia de los problemas que, vistos bajo diferentes aspectos, forman el *esqueleto* del libro, reduciéndolos á los siguientes: 1.°, un problema esencialmente *psicológico*: situación del pedagogo ó educador ante el educando ó educable: supuestos: ¿Cómo es el educando? ¿Cuál es en él la cualidad educable? Estas cuestiones han sido tratadas con ocasión de señalar la diferencia y significación respectiva del *mirar* y del *ver*. ¿Cómo procede el educador? ¿Sobre qué elementos ha de obrar, y con qué tendencias? 2.°, apreciación, por decirlo así, *objetiva*, del problema pedagógico; trátase aquí del tema de la educación, en el terreno de la psicología siempre, pero bajo su aspecto sociológico; implica este problema el estudio ó consideración de todas las condiciones y circunstancias en que una educación (principalmente en la escuela) tiene que producirse: determinación del *medio*—sin insistir tanto como acaso se debiera,—*antes* (herencia) *en* y *después* del nacimiento y en el desarrollo social del individuo, y 3.°, indicación de la finalidad—no última ó posterior, sino siempre actual y perenne—del proceso educativo en general, y de un modo más concreto con re-

lación á las condiciones posibles de una educación nacional.

No siguen mis amigos en el desarrollo ó exposición de su pensamiento, el orden riguroso en que aparecen esos tres problemas formulados. Ya he dicho que, haciendo uso de la natural libertad que el debate epistolar permite, y á veces obedeciendo á sus exigencias naturales, tan distintas de las que entraña un tratado sistemático, mis amigos adelantan y vuelven sobre sus pasos, hacen multitud de referencias ingeniosas, etc., etc.

V.

PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA.—EDUCACIÓN FÍSICA.

Considerada la labor que el libro supone, desde el punto de vista de su conjunto, y haciendo de ella una apreciación general, dentro ya del terreno pedagógico, creo poder afirmar que se trata de una obra que, aunque hecha por profesores—maestros, *educadores* en su tanto y esfera,—resulta obra esencialmente de *psicólogos*, sobre todo en las dos primeras y aun en parte de la tercera serie de CARTAS. Preguntan sus autores si las CARTAS son..... ¿PEDAGÓGICAS? No digo yo que no lo sean. Pero la pregunta está en su

punto, porque hay en ellas mucha, pero mucha psicología *pura*.

Naturalmente, no se debe ver en esto una censura. El que con propósitos pedagógicos se hagan trabajos de investigación psicológica, no puede ser motivo para una acusación de inoportunidad, desde el punto de vista del interés de la pedagogía. Suscribo en este punto las palabras siguientes, de un *médico* pedagogo, que vienen aquí muy al caso, y que debieran tenerse en cuenta cuando de formar maestros se trate. «El pedagogo, dice el Dr. Lesshaft, que pretende dirigir una escuela, está esencialmente obligado á *entender* los elementos de la psicología. Armado con un conocimiento íntimo de la naturaleza del niño, debe tener una idea tan clara como le sea posible, de las facultades psíquicas de este último. No debe ignorar, en manera alguna, las diferencias individuales que se observan en la naturaleza de cada uno de sus discípulos. En efecto, no sabiendo cómo se verifica el desenvolvimiento intelectual y moral del hombre, se verá sorprendido y sin preparación suficiente, cuando el carácter, en vías de formación, de sus discípulos, se produzca ó revele en un rasgo cualquiera» (1).

---

(1) *De l'éducation de l'enfant dans la famille et de sá signification* (página 7), por el Dr. Lesshaft, profesor de Anatomía en San Petersburgo, 1894.

Pero aunque el predominio del aspecto psicológico, en la manera de ver y de apreciar la cuestión pedagógica, no sea inoportuno, ni pueda acusarse como un defecto, tiene sus consecuencias cuando se quiere contemplar en todos sus perfiles el problema puramente *educativo.* Así ocurre que, en la instructiva y siempre interesante polémica de esta correspondencia, se olvidan ciertos puntos de vista, para mí esenciales, cuando, como ocurre con mis sabios amigos, se trata de buscar, si no los términos definidos y concretos, al menos la *orientación* conveniente de la *educación nacional.*

En efecto; preocupados ambos autores con el valor psíquico del problema de la atención, el de la determinación de lo cualitativo de ésta, el del dolor, el del proceso bajo que el intelecto se desarrolla, etc., aunque sea aludiendo siempre al resultado que todo ello puede tener, tanto en la definición de la tarea del maestro, cuanto en la manera de proceder de éste como educador, no tratan de aspectos principalísimos del tema, y no logra el lector ver en toda su gran complejidad la cuestión educativa. ¡Qué más! Llenas están las CARTAS mejor pensadas y mejor escritas de protestas sinceras, y á veces firmemente razonadas, contra el *intelectualismo*, que en su exageración *memorista*, es el cáncer que corroe nuestra instrucción en todos sus grados; y sin

embargo, la mayor parte de la polémica nos hace el efecto de una polémica cuyos sostenedores pensaran que la facultad educable por excelencia es la inteligencia, ya que sobre ésta debe recaer la atención afanosa del pedagogo, y por ella y de ella para adentro puede la educación ejercer capital influjo. Con la sinceridad propia de quien, pensando rectamente y sin segundas intenciones, está seguro de no molestar á nadie, me atrevo á decir que en ciertos momentos de la primera, segunda y parte de la tercera serie de las CARTAS, el educando que se supone, se me antoja que no tiene *carne humana*, fibras, sangre, corazón, pasiones; todo lo más es una *inteligencia servida por órganos*, aunque sea bajo la condición, ya más humana, que supone la dependencia que constantemente se reconoce de lo *intelectual* respecto de lo *emocional* y *sensible*.

Y es que el problema educativo no puede circunscribirse á la labor de intelectualizar la *sensibilidad;* tiene, por el contrario, una amplitud mucho más grande. Si hemos de abarcar desde el propósito de la dirección reflexiva pedagógica que la función total educativa entraña, el sujeto de la educación, el individuo humano en el medio, tal cual es, es preciso tomarle por entero. La educación no tiene por primer objeto la *atención*, ni por la atención empieza la relación inmediata entre el pedagogo ó educador (padres

ó maestros) y el niño; la atención es, sí, una función particular, educable, mediante la cual el pedagogo puede actuar provocando la espontaneidad psíquica del niño, y guiarle, según el proceso tan admirablemente pintado por la señorita Sáiz y por González Serrano en sus CARTAS; pero la educación empieza antes de que el niño vaya á la escuela, antes aun de que en él se haya despertado la atención, y la función educativa abarca, no á causa de la inteligencia ni de la vida espiritual, sino por lo que en sí mismos valen, los elementos todos, fisiológicos y psíquicos, que constituyen esa síntesis orgánica, irreductible á su modo, que llamamos el individuo racional. De ahí que haya, como todos sabemos, y *en teoría* por todos se admite, una *educación física* que tiene su propia sustantividad, á la vez que, por la dependencia tan bien razonada y expuesta por González Serrano, en que lo intelectual está respecto de lo emocional y sensible, es base y soporte necesario de la educación moral y de la educación intelectual. Esta educación física tiene como auxiliar la higiene con su finalidad elevadísima, tan elevada como la concebían los griegos; esto es, formar el *cuerpo sano* de la *mente sana:* el cuerpo sano, es decir, sin defectos físicos ni fisiológicos, el cuerpo bello, resistente, ágil, equilibrado, tranquilo, lleno de vida, limpio de vicios orgánicos y libre de aque-

llas condiciones que son otras tantas *sugestiones larvadas* para el desarreglo moral, con todas sus terribles consecuencias para el individuo y para la raza, y contra las cuales se estrellan á veces, impotentes, todos los procedimientos educativos ulteriores.

La educación física empieza, ¡dónde diré yo! Sin aplicar aquí aquel exacto pensamiento de Flaubert, según el cual la vida toda ella es educación, es preciso reconocer que no es fácil señalar el momento inicial del influjo educativo, ó si se quiere, del influjo calculable, de un modo indeterminado, de nuestras acciones y de nuestra vida en la formación de la *primera materia* de la educación. Mas ¿quién puede poner ya en duda todo lo que vale y significa en el porvenir de una descendencia la conducta de los padres? ¿Quién puede desconocer que el hombre verdaderamente culto se siente unido, por una solidaridad mística é indefinible, con las generaciones venideras, y que su salud no sólo vale como suya, sino como condición de la salud de sus hijos? Ciertas tesis nebulosas, como lo es la materia misma á que me refiero, del dramaturgo Ibsen, tienen en este respecto una importancia moral indiscutible. Pero pasando á momentos más definidos y concretos: el problema de la educación encuentra sus precedentes y supuestos claros y terminantes en los cuidados especiales que re-

quiere el niño cuando en él predomina naturalmente la vida casi vegetativa, y cuando todo lo bueno que en su pro puede hacerse como obligación moral que le es debida por lo que en tales momentos vale, y como preparación de una vida ulterior ya más reflexiva y al fin plenamente racional, se reduce á una buena higiene y á una dirección ordenada de las primeras y casi inconscientes manifestaciones del sentir, en relación con las necesidades elementales de su existencia.

Y no se diga que el problema de la educación no puede abarcar todo eso que indico, pues educar implica sólo conducir, guiar al sujeto en quien la racionalidad apunta y se ofrece como un porvenir. Este parece ser el pensamiento de González Serrano, no fuertemente combatido por su distinguida colaboradora, cuando afirma que la instrucción debe preceder á la educación (cuarta serie de CARTAS, II). Pero aparte de las espontáneas aclaraciones que el mismo González Serrano hace para que no se interprete injustamente como *intelectualista* su doctrina, toda la hermosa concepción de los elementos que en el desarrollo ú orientación de una educación nacional deben ser tenidos en cuenta, entraña, aunque de pasada y en un respecto esencialmente sociológico, el reconocimiento de la importancia pedagógica de los problemas que más arriba dejo

apuntados. Como pocos han visto mis queridos amigos la existencia en el individuo de lo que el Dr. Lesshaft llama el temperamento, ellos el *carácter innato.* Guyau parte de la herencia en la formación del hombre; pues bien: si en cada caso concreto el educador (el maestro sobre todo) tiene el temperamento ó el carácter innato como supuesto, sobre el cual edifica ó ayuda á edificar el carácter *adquirido* y la resultante del carácter personal; y si en tal concepto parece que nada puede hacer, no sólo sobre las inclicaciones hereditarias, sino (y menos todavía) sobre los soportes *físicos* de esas mismas inclinaciones, no debe desconocerse que para que su acción ulterior sea eficaz, para que la *idea-fuerza* tome carne, se haga *hábito*, cual quiere Guyau, arraigue en lo emocional, según dice González Serrano, ó se convierta en *prejuicio*, como decía Taine, no puede el educador olvidar por un momento el cuidado de lo que constituye el instrumento físico, orgánico, de que la idea tiene que valerse para ser móvil, excitante de la voluntad y guía de la conducta.

Por otra parte, consideremos desde lo alto, desde el punto de vista de lo general, y en cierto modo de lo absoluto, la obra entera de la educación: yo creo que podemos afirmar, sin pretender llegar á determinaciones concretas, que nada de cuanto constituye el individuo puede

ser mirado con indiferencia por los que con él tienen algo que ver, como padres, consejeros, maestros, amigos, y que uno de los elementos más capitales en la preparación del hombre futuro, es el elemento físico, sobre cuya formación adecuada tanto y tanto puede la herencia, y tantas responsabilidades, apenas presentidas, caben á los ascendientes y á los que tienen á su cargo la acción tutelar de la primera infancia.

Mucho más podría decirse acerca de este punto, pero es preciso pasar á otros no menos importantes. Mas antes de dejarlo, quiero llamar la atención de los mantenedores de la *correspondencia pedagógica*, acerca del interés grandísimo que el estudio muy detenido de la educación física hubiera tenido en sus CARTAS, ya que el propósito final de las mismas es la determinación de la tendencia más aceptable en nuestra educación nacional. Una educación nacional en España, requiere, ante todo y sobre todo, una sólida educación física. A los defectos apuntados tan gráficamente por los autores de las CARTAS, en nuestro carácter nacional, hay que añadir éste: el descuido del cuerpo, la falta de ejercicio habitual y bien dirigido, la suciedad más ó menos disimulada, la desidia proverbial. ¿Cuántos españoles se lavarán *bien* todos los días? ¿Cuántos dormirán las horas necesarias en los momentos del día propios para el des-

canso? ¿Cuántos dedicarán el domingo á los goces del campo, compatibles con todo género de obligaciones religiosas? ¿En qué país se abusa más del café como tertulia de placeres no siempre honestos y nunca sanos? ¿Dónde tiene la escuela más aspecto de cárcel? ¿En qué país culto se preocupa el maestro y el profesor de segunda enseñanza menos de la salud del cuerpo, del ejercicio, del paseo de sus discípulos? ¿No sabemos todos cómo se reciben por los interesados ciertas indicaciones, tímidas, con que quien puede recuerda á sus subordinados cómo debe entenderse lo de la gimnasia, y lo conveniente que es hacer excursiones con los alumnos?.....

VI.

EFICACIA DE LA EDUCACIÓN. TÉRMINOS DEL PROBLEMA.

No me es posible seguir toda la correspondencia pedagógica, punto por punto, cuestión por cuestión, tal y como surgen éstas, con un enlace más ó menos lógico, al examinar cada uno de los problemas en que he sintetizado el contenido del libro. Es preciso que rápidamente me refiera á los asuntos más capitales tan sólo.

Paréceme, desde luego, labor de un valor in-

apreciable, y además doctrina acaso indiscutible de un modo general, cuanto en definitiva resulta de la polémica en lo relativo al razonamiento, que es base de todo el criterio pedagógico, y por el cual se establece la posibilidad y eficacia de la acción educativa *intencional*. La raíz psíquica de la vida, con su espontaneidad, su *apetito*, lo cualitativo, irreductible á un mero proceso mecánico del *reflejo*, que responde, á *su modo*, á las excitaciones, y almacena resultados de éstas en sus órganos; el carácter excitable, la irritabilidad de los elementos fisiológicos, en que lo psíquico tiene su asiento, con sus tendencias expansivas é intensivas, tan bien estudiadas por Guyau, y desde su punto de vista por los autores de las CARTAS, son indicaciones que implican cuanto hace falta para sentar los fundamentos sólidos de la educación, el valor de ésta, su eficacia como productora de hábitos, modificadora de la herencia, é iniciadora también de nuevas formas hereditarias. Las consideraciones que acerca de tan complejo asunto hacen mis queridos amigos, parécenme, en términos generales, muy aceptables, así como me parece también aceptable cierto ideal que la Srta. Sáiz propone como fin de la acción pedagógica, al afirmar que se debe tender á aplicarla *individualizándola*.

En efecto, supuesta la posibilidad de modifi-

car ó conducir al sujeto racional, mediante una dirección intencionada ejercida sobre el mismo, sin caer en la anarquía teórica de una educación absolutamente individual, y aunque entre los hombres haya menos diferencias de las que al pronto se acusan, la *individualización* de la educación, tanto en el procedimiento, cuanto en los resultados, me parece impuesta por el carácter naturalmente *sui generis* de las cualidades innatas, en virtud de las cuales, si todos *miramos* las mismas cosas, cada uno las ve á su modo, sin que por esto los objetos *sean* según el color del cristal con que se miran, pues al fin, siempre es dable encontrar términos de concordia y conformidad entre los que, mirando esas mismas cosas, las ven de modo diferente. Esa *individualización* la exige también, dentro de prudentes límites, la conveniencia de procurar en el comercio humano el desarrollo específico de todas las potencias que en el hombre radican.

Aunque sea precipitando un poco los acontecimientos, por mi parte concibo el desarrollo orgánico del proceso educativo (no meramente del pedagógico, aunque éste se halle por el educativo general condicionado), de esta manera: el individuo trae á la vida *su* temperamento, *su* carácter innato, *su* síntesis hereditaria; así, es preciso en cada caso concreto partir siempre del supuesto hereditario, que con un dinamismo

persistente (especie de *misoneismo* inconsciente) obra sobre el individuo; en la formación ulterior, como en la intrauterina ya, influye el medio por modo necesario, afectando á cada individuo á su manera, si bien dentro de ciertos términos de analogía provinientes de las analogías humanas fundamentales. La educación, como acción espontánea, y como resultante individual, procede de todo esto; nada se pierde aquí. Ahora bien: la acción educativa, intencional, reflexiva, propiamente pedagógica, tiene como condición inevitable todas las fuerzas, el dinamismo todo de la individualidad, más el medio, y debe encaminarse á obrar según el ideal físico, moral é intelectual, que de la vida humana se ha formado, sobre el individuo, y esto por los caminos mismos que la naturaleza muestra, á saber, sugiriendo, formando *medio* adecuado, creando, no á modo de artificio teatral, sino con la sinceridad con que la naturaleza procede, los estimulantes y excitantes de las potencias vitales de que el individuo dispone, y que se hallan ansiosas por revelarse y manifestarse con sus ingénitas tendencias expansivas.

Ante estas exigencias, que pudiéramos llamar, con relación al educador, *objetivas*, su tarea aparece con aquella complejidad con que la trama de la vida humana se acusa. Debe, sin duda, el

educador en el amplio sentido de la palabra, el educador capaz de tener una concepción general de su función verdaderamente augusta, partir de lo universal humano, y descender por los grados intermedios, concéntricos á veces unos (como la raza, la nacionalidad, la región), y excéntricos otros (como la religión, la sociedad particular, la clase social, etc.,), y que son los *medios* más ó menos *inmediatos* en que el individuo se produce, hasta llegar á la determinación propia particular del educando. Naturalmente, no se pide esto como una exigencia particular de cada caso, exigencia que haría la educación intencional imposible, por sus invencibles dificultades, sino que vale la indicación como modo de fijar una línea general, una orientación acomodable á las condiciones en que tiene que moverse el pedagogo práctico. La ciencia pedagógica debe proponerse, principalmente, fijar los términos más amplios y relativamente universales á que el educador debe atender, dejando para él, para su arte y habilidad particularísimas, las últimas é irreductibles funciones que la relación individual y concreta con el educando demanda.

Penosa é intrincada es, sin duda, la tarea que la educación intencional supone. Persigue el pedagogo un ideal próximo é inmediato y constante: el desarrollo pleno, no final, sino actual y

futuro, de las potencias individuales, según las leyes de su misma naturaleza; persigue el establecimiento de las condiciones en que la personalidad se produce como en un *equilibrio progresivo*, resultante de la ponderación armónica de las facultades todas del hombre, equilibrio que puede perderse por causas innatas—herencia—ó por impericia, abandono del que educa, ó por otros motivos inevitables. La función pedagógica no puede sustituir á la naturaleza; antes bien, debe ayudarla y procurar el desenvolvimiento espontáneo de todos los gérmenes de vida, excitándolos convenientemente sin precipitar las cosas, para no producir, á costa de la atrofia ó decaimiento de determinadas facultades y potencias, entes extraordinarios, tan extraordinarios como desequilibrados, neurópatas, egoístas, caracteres endiosados, soberbios ó débiles.

VII.

FUNCIÓN EDUCATIVA DE LA ESCUELA. LA ESCUELA Y LA FAMILIA.

Precisamente en la manera de entender esta cuestión, relativa á cómo debe intervenir el pedagogo-maestro en la función educativa intencional, y al papel propio de la escuela, difieren

algo mis opiniones de las que sustentan mis sabios amigos. Tengo anotadas en varios puntos las CARTAS, porque infiero de algunas de sus declaraciones que se da una importancia, en mi concepto excesiva, á la escuela y al maestro en la obra compleja y general de la educación, y en otros, porque deduzco de los textos que se concede al pedagogo una intervención activa en la formación natural y espontánea del carácter, demasiado acentuada en principio, y muy ocasionada á degenerar (como tan á menudo sucede) en artificiosa.

En mi opinión, no muy precisa y clara todavía en sus términos concretos, la obra de la escuela, desde el punto de vista *educativo*, es muy modesta; la eficacia de su acción aislada, limitadísima. La escuela sirve mucho como centro de instrucción, y es relativamente fácil crear y organizar la escuela instructiva; pero no sirve tanto ni tan fácilmente desde el punto de vista educativo, sobre todo en la tarea de la educación *intencional*, pues si la escuela ejerce siempre, y de un modo necesario, un influjo *educativo* espontáneo, en cuanto es un *medio* que obra sobre los que á ella asisten y en ella viven, no se trata de esto aquí, sino del influjo *querido* y de carácter pedagógico. Esta diferencia entre la facilidad con que la escuela, y en general todo centro de enseñanza, se convierte en centro *instructor*, y

la dificultad con que obra como centro *educador*, explica el fenómeno que dos de los más preclaros directores del movimiento pedagógico de Francia se esfuerzan ahora mismo en poner de relieve. Lo mismo Mr. Lavisse (1), el gran reformador de la Sorbona, que el ilustre inspector de primera enseñanza, director de la magnífica Escuela Normal de señoritas de Fontenéy-aux-Rosses, Mr. F. Pecaut (2), hacen notar que toda la reforma (gigantesca sin duda) de la enseñanza en Francia, acometida y cumplida con rara persistencia por la tercer República, ha creado un complejo y admirable organismo de *instrucción* nacional, laica, cívica, nutrida, rica, que dispone de cuantos medios se necesitan; pero que se ha hecho poco, ó casi nada, en materia de *educación*.

La dificultad del influjo pedagógico (siempre de la *educación intencional*) de la escuela, así como su importancia relativa, muy relativa, en una sociedad culta, por *dentro* y por *fuera*, se comprende por varias razones.

En primer lugar, la escuela propende siempre algo á lo *teatral* y artificioso: implica desde el

(1) Mr. Lavisse ha hablado del asunto en unos artículos publicados en el *Journal des Debats* de hacia Noviembre de 1894. Titúlanse *Dos Juventudes*.

(2) *Informe de inspección* publicado en la *Revue pedagogique* (1894).

primer momento cierto convencionalismo que entraña muchos y muy graves peligros. El niño, que en la familia suele gozar de aquella libertad de movimientos naturales propios para despertar en él la idea de la vida social ordinaria, y avivar su conciencia de hombre; que en la calle sigue siendo hombre; que en las primeras manifestaciones de la amistad con sus iguales se ve tratado como hombre, así como en el *medio* natural del juego, del paseo, de la conversación infantil, pierde con frecuencia esta situación, y advierte un cambio radical, cuando entra en la escuela para convertirse en máquina movida y dirigida por los caprichos del maestro, en centro experimental de excitaciones preparadas, cuando no en *pozo* receptor de noticias y de datos que maldita de Dios la cosa le importan.

¡Qué fatigosa suele ser la escuela! El niño se ve por lo común encerrado entre cuatro paredes, más ó menos adornadas de mapas, de carteles, de encerados, con bancos, verdaderos bancos de la paciencia..... ¡Y allí suele estar una hora ó varias horas en un mundo aparte, especial, que la mayoría de las veces no tiene punto de contacto con el resto del mundo..... *real!* ¡Es preciso andarse con pies de plomo al ponderar la misión educativa de la escuela! Sólo merced á una hábil combinación entre la tarea instructiva de la escuela—que nunca debe ser meramente instruc-

tiva—con el juego al aire libre, y á una dirección inteligentísima de las operaciones escolares (un poco, como pinta Tolstoï su *Escuela de Iasnaia Poliana)* (1), de manera que la escuela resulte, no el cuadro artificial y seco, ordenado á cordel, tan común y tan conocido, sino un lugar *natural* de expansiones infantiles, en donde la autoridad existe, pero no se advierte nunca por efectos violentos, puede lograrse que la escuela no produzca desde luego el resultado pernicioso de comenzar á crear el *hombre artificial.* Sabido es de qué manera tan general suele quitar frescura, originalidad, viveza, buen humor y salud á los niños, la escuela; Julio Simón lo hacía notar hace ya tiempo. Sobre este punto, seguro estoy de que mis amigos tienen, como yo, en su vida de profesores, que recogen las gentes provenientes de la escuela, una experiencia muy edificante.

Por otra parte, ¿qué vale la acción educativa de la escuela sin la cooperación del medio social, y, sobre todo, sin la cooperación de la familia? En este último punto estoy conforme con mis amigos. Hay en las CARTAS páginas admirables sobre el papel educador de la familia y sobre la situación verdaderamente dolorosa en que hoy

(1) *La Escuela de Iasnaia Poliana,* por Tolstoï, traducción española de *La España moderna.*

se halla ésta. La acción de la familia entre nosotros (y en muchos países más) es antieducadora, en términos generales. Ó el descuido reina, ó los cariños matan. Todo esto es tan cierto, que por evidente lo tengo. Un maestro sincero, hábil, pedagogo experto, que pretenda educar bien á sus niños, debe sentirse en ciertos momentos presa de justa desesperación al ver cómo la familia suele destruir su obra. Pero ante la situación terriblemente ineducada ó mal educada de la familia, no se puede ni se debe ponderar la tarea de la escuela. La falta de armonía entre una y otra puede ser causa (y lo es con frecuencia) de desequilibrios de funestos resultados..... *morales*. Nada desconcierta al niño ni le desorienta tanto como vivir diariamente según dos leyes distintas. La *dualidad* de legislaciones confunde lo mismo en la vida civil que en esta vida de que tratamos. Lo que ante la situación actual de la familia frente á la escuela (que, por lo demás, no es entre nosotros superior á la familia) debe hacerse, es acentuar la necesidad de establecer corrientes de atracción entre ambas, afirmar la obra común en que colaboran, con la idea siempre de que el esfuerzo de la escuela será poco eficaz sin el concurso del padre y de la madre. Es preciso, en verdad, que escuela y familia se parezcan más de lo que se parecen, y que vivan más al unísono. No hay, ciertamente, entre la fa-

milia y la escuela una diferencia tan radical como la que suele establecerse. Ni la familia ni la escuela *especializan* al hombre; ambas tratan de formarle por entero como individuo y como ser social. Aquel calor del cariño y del amor que el niño encuentra en el hogar, debe sentirlo con intensidad análoga en la escuela, al lado de sus condiscípulos, y bajo la tutela, *suave siempre*, del maestro. Y cuando se trate de familias *que pueden*, la obra instructiva que la escuela inicie debe ser continuada de una manera que no degenere en *surmenage*, por el padre y por la madre. Porque creo, separándome en esto de mi amigo González Serrano, en la general posibilidad de que el padre sea maestro de sus hijos. Más es: estimo su concurso y el de la madre, en función de maestros ambos, como absolutamente necesarios, al efecto de que no se establezca, como con frecuencia ocurre, esa separación y oposición entre la vida de la escuela (donde se trabaja) y la de la casa (donde no *se trabaja* nada, ó casi nada). Claro es que no quiero que el padre se convierta en dómine; pero es que tampoco debe ser un *dómine* el maestro: ambos, padre y maestro, deben ser educadores hasta donde se lo permitan sus aptitudes y medios, y educadores por igual cariñosos, atentos, sugestivos y preocupados con lo que conviene á los niños, á..... *sus niños*.

VIII.

EL MAESTRO.—LOS JUEGOS.

Decía más arriba que, á mi modo de ver, los autores de las CARTAS asignan al maestro una intervención activa, directa, quizá demasiado acentuada, en la obra pedagógica. Infiérese esto de un principio sobre el que González Serrano vuelve varias veces. Para él, la *instrucción* es lo primero (cronológicamente, no en el orden de la importancia) en la obra educativa; infiérese además de la prolijidad insistente con que ambos autores señalan el procedimiento al cual el educador debe ajustarse para despertar la atención, guiarla, formar el carácter, etc., etc. En la tarea de la educación, de padres y maestros, el papel de unos y otros, siendo en el fondo *activísimo*, debe tener una apariencia muy *pasiva;* han de estar siempre vigilantes, pero no para intervenir directamente, sino para influir de un modo lento y sin procesos violentos y precipitados. Su arte, como el de los tocólogos, consiste mucho en tener paciencia y en saber esperar atentos á lo que la naturaleza hace, facilitándole el camino, sin forzar las cosas nunca.

No sé si sabré explicarme bien; pero así como

las obras de la naturaleza son tan sólidas, porque son *espontáneas;* así como las instituciones sociales son más firmes, no cuando se imponen, sino cuando surgen de la conciencia nacional al calor de necesidades íntimas, y uno de los perturbadores más grandes que se conoce es un gobierno que gobierna demasiado, ó un legislador que legisla con exceso, aunque sólo sea para la *Gaceta*, así nada puede perturbar el desenvolvimiento del carácter, la formación natural del hombre, como un maestro demasiado activo y entrometido, ó un padre previsor en demasía, no en el sentido del cariño, sino en el de la corrección de defectos. No concibo la escuela completamente al modo radical anárquico que Tolstoï, por más que aquel bello desorden tenga su fecundidad, acaso más viva que muchas escuelas donde *la letra con sangre entra*, ni creo suficiente remedio educativo las puras *reacciones naturales* de Spencer; pero sí creo muchísimo en la virtualidad de las manifestaciones espontáneas de la vida, y en cierta bondad ingénita de la naturaleza. En mi concepto, el maestro debe procurar no turbar inoportunamente el desarrollo paulatino, fresco, por lo común, del niño, convirtiéndose en el preceptor constante. Guyau dice, con razón, que «el ideal del educador es obtener un momento de atención por parte del niño, y dejarle luego, *se détendre*, y reparar

el gasto» (1); es decir, que debe limitar su acción á contadas intervenciones manifiestas. Todo lo cual no debe interpretarse en el sentido de que la tarea del maestro quede reducida á esas contadas intervenciones, no; el maestro, sin que tenga por qué advertirlo el niño, puede y debe estar siempre en la brecha, observándole, y procurando que cuanto él haga resulte para el niño una cosa completamente natural.

De ahí la importancia tan admirablemente defendida, y en ocasiones tan exactamente perfilada por los autores de las CARTAS, del procedimiento intuitivo, como procedimiento en que la naturaleza misma es el medio dentro del cual el niño se produce, por supuesto cuando tal procedimiento es aplicado sin los ridículos *artificios* con que torpemente suele aplicarse. De ahí también la importancia del juego en la educación. No es que yo piense que todo debe aprenderse jugando; pero tampoco opino, como la Srta. Sáiz, que el juego es una cosa que el niño aprende solo. El juego, no el juego frívolo y sin objeto; no lo que se entiende por jugar cuando se trata de pasar el tiempo que no hay que llenar con nada serio y de sustancia; no el juego que es una forma disimulada de una holgazanería inmoral y perniciosa, sino el juego en

---

(1) *Éducation et hérédité*, pág. 82.

que el espíritu cobra fuerzas para trabajos apremiantes, el juego en que se manifiesta la alegría espontánea del vivir.....; ese es una cosa muy importante, tan importante, que quizá no hay otra que lo sea más para el niño. «Á decir verdad, escribe Guyau, todo juego supone un trabajo cuando se trata de obtener el resultado que implica. *El juego es el primer trabajo de los niños:* durante él es como puede empezar á juzgarse de su carácter y á desenvolverle en el sentido de la perseverancia y de la energía» (1). No hay, ciertamente, momento más digno de la observación del pedagogo, que aquel en que el niño deja que se revele sin velos ni disimulos todo lo que es. Ya decía La Bruyère que «la pereza, la indolencia y la ociosidad, vicios tan naturales de los niños, desaparecen en sus juegos, donde son vivos, aplicados, exactos, amantes de las reglas y de la simetría, donde no se perdonan ninguna falta unos á otros, y donde vuelven á comenzar las cosas que han hecho mal».

Me parece que los autores de las CARTAS no oponen los oportunos reparos á cierta distinción corriente muy admitida, y que forma algo así como una de las bases del criterio reinante hoy para la vida. En la concepción ordinaria de ésta, las gentes suelen poner á un lado las horas de

(1) Obra citada, pág. 111.

trabajo, de esfuerzo, para muchos de servidumbre y de dolor, y á otro las de descanso (la vacación), que suelen interpretarse como horas *libres*, que cabe dedicar al placer frívolo, insustancial, al *dulce no hacer nada*, al..... juego. Estas horas, así concebidas y así vividas, suelen ser las horas de los efectos funestos para la humanidad. El refrán: *la ociosidad es madre de todos los vicios*, tiene aquí aplicación perfecta con toda su profunda filosofía. Ahora bien: no hay ó no debe haber (mis amigos convendrán seguramente conmigo) esa distinción, y porque no debe haberla es por lo que el educador ha de procurar que el niño tome en serio el juego, y considere por igual interesantes y fecundos para la vida, los momentos del *trabajo* regular y los del juego y del descanso. El sueño, el paseo (1), el regocijo, son, en cuanto á sus resultados para una buena vida física, moral é intelectual, tan nobles y tan trascendentales como el estudio de los fenómenos naturales ó el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Siendo esto así, se comprenderá la importancia educativa del juego, la necesidad

(1) Una de las resistencias mayores que es preciso vencer en las mujeres españolas para que *todos los dias* dediquen algunos momentos al higiénico ejercicio del paseo, es la creencia de que el *pasear* es no hacer nada, es holgar. Prefieren, ante el *qué dirán* (crítica de vecindad), estar recogidas en casa, sin hacer cosa de mayor interés.

de dirigirlo y *sacarle todo el sentido* que verdaderamente tiene. El niño propende á jugar espontáneamente, no hay duda; pero, de un lado, porque se trata de lo que tanto interesa al que educa (cualquier manifestación espontánea del educando), y de otro, porque no puede el pedagogo dejar fuera de su acción observadora momentos tan preciosos; creo que el maestro debe cuidar del juego, debe insinuarlo, debe dirigirlo, no imponerlo al modo de un precepto obligatorio, según ocurría en ciertos colegios franceses, al decir de Guyau, sino procurando aquellas condiciones que son las más adecuadas para que el juego se produzca: un parque, un jardín, el paseo..... Y mientras el juego dura, toca al maestro trabajar sin descanso en la observación directa de sus discípulos.

IX.

EL DOLOR.

Íntimamente ligada con esta cuestión del juego y con el problema general de la intervención manifiesta del que educa en la educación, hállase la del dolor. Hay en las CARTAS apreciaciones bellísimas acerca de la materia. González Serrano la ha tratado desde un punto de

vista más universal, por separado, en un estudio magistral de veras (1). Mi amigo ve en el dolor una de las formas misteriosas, y á su modo fecundas en bienes, de la vida; el dolor es, para él, uno de los grandes medios educativos. Sin duda, el dolor templa las almas, el dolor enseña muchísimo, la escuela del dolor suele sacar magníficos discípulos. Pero no hay que exagerar las cosas sacándolas de quicio. La vida, por motivos complejísimos, que tienen por causa y condición nuestras imperfecciones y limitaciones, está llena de dolores; es verdaderamente la vida mil veces un valle de lágrimas. Esos dolores físicos y morales educan, sobre todo si recaen en sujeto á quien la herencia y una educación anterior han hecho capaz de interpretar toda la profunda, trascendental y hasta mística significación del dolor, y aprovecharla como enseñanza. Mas el dolor irrita, contraría, agria el carácter, rebaja ciertas almas y debilita y mata en flor inclinaciones que hubieran podido revelarse con pureza moral indiscutible. El dolor es escuela del deber y escuela de insurrección y de protestas.

Ahora bien: ¿qué papel debe desempeñar en la educación intencional del padre y del maestro el dolor? Dificilísimo es de definir y de señalar. Es-

(1) *El pro y el contra:* «El Dolor» (estudio psicológico), página 205.

toy conforme con las CARTAS: suprimir el dolor por sistema, entraña funestos resultados, fatales para la formación del carácter. Las reacciones naturales, con sus consecuencias desagradables (en el pecado va la penitencia), sirven de mucho en la educación del niño y del hombre; de ellas puede surgir cierto ideal (limitado) de la justicia (1); pero hay en todo esto algo que no puede ser sometido á reglas y que tiene que quedar á la discreción insustituíble, que diría Marion, del educador. Cuenta que me refiero sólo al dolor *espontáneo*, natural, al que resulta del esfuerzo que el individuo debe realizar para remover los obstáculos y las dificultades de la vida. Mi opinión es que el maestro no debe cortar caprichosamente el dolor que al educando pueda sobrevenir por obrar mal ó al verificar el trabajo diario; pero momentos hay en que la supresión del dolor presentido puede ser un acto de gran habilidad pedagógica, despertando, en el que resulte favorecido, la hermosa reacción del agradecimiento como perfume embriagador del alma. Con el placer moral (y físico) que produce la contemplación del dolor evitado, puede suscitarse el cariño, y con el cariño, por aquel proceso de los afectos que Guyau ha estudiado con tan rara competencia, puede surgir hasta la

(1) Véase Spencer, *La Justicia*.

idea fecundísima del deber. Sirva esto como indicación en contra de cierta afirmación, á mi ver infundada, de la Sta. Sáiz (segunda serie IV), según la que «el placer no engendra deberes».

Pero tiene la cuestión otro aspecto: el dolor, ¿debe ser un medio educativo artificial? Es decir: el educador, ¿debe producir el dolor á voluntad, como *medicina del alma?* También es esto muy difícil de resolver, y no ya en la aplicación práctica, sino en principio. Por de pronto, es preciso rechazar por inicua y terrible esa fría formación de un sistema artificioso de *dolores* con el carácter de castigos morales, corporales é intermedios, con los cuales se quiere hacer *expiar* al niño *sus* (?) faltas. Hoy, que las gentes andan preocupadas con la justicia ó injusticia de las penas corporales y de todo sufrimiento expiatorio aplicable á los criminales, no es posible defender, estando en sus cabales, el refinamiento de crueldad que supone el bárbaro *principio* de *la letra con sangre entra.* Producir el dolor, sobre todo el físico, y también el dolor moral, en un niño....., que nunca es un criminal....., ¡qué cosa más horrible! Y no hay en esta exclamación ningún sentimentalismo trasnochado, sino la protesta contra todo género de castigos corporales y aun contra todo castigo expiatorio. «En la educación de los niños, dice Locke, los castigos demasiado severos no producen mucho bien, y en

cambio, producen mucho mal.....; los niños que han sido más castigados, son los menos aptos para convertirse en hombres buenos». (1) Aparte de que, como anota Sully, tales castigos y todo género de dolor producido intencionalmente, son ocasionados á establecer entre educador y educando una situación de hecho nada á propósito para la obra de redención y de cariño que la educación persigue. «El más pequeño de los castigos corporales, dice Baine, debe ser considerado como una verdadera deshonra, acompañada de formas humillantes; como una injuria grave para la persona que le impone, y para las que se ven obligadas á ser testigos de él, como el colmo de la vergüenza y de la infamia» (2). Realmente, «los castigos menos severos son la confesión de nuestra impotencia, de nuestra torpeza para gobernar á los niños» (3); en mi concepto, son resultado del carácter colérico, arrebatado, del maestro, ó del padre, ó de..... su falta de paciencia. Mi queridísimo compañero y amigo Aniceto Sela, que tan hondo y claro ha visto en muchas de estas cosas, en su hermoso libro *La Educación del carácter* resume, de modo para mí aceptable,

---

(1) *Pensées*, pág. 54.

(2) *Ciencia de la educación* (traducción española), páginas 121 y 122.

(3) De Mad. Necker de Saussure.

su opinión acerca del punto que trato. «De todos los castigos, dice, propuestos y defendidos por pedagogos teóricos y prácticos, sólo cabe admitir..... los que pueden considerarse como consecuencias naturales de los actos del niño..... La reprensión, más que castigo, es un medio de despertar en la conciencia del niño el sentimiento del deber. Las demás penas, y especialmente las corporales, deben proscribirse de la escuela y de la familia si no se quiere depravar el carácter en vez de formarlo. Las prendas personales del educador, su aptitud para desarrollar la conciencia del educando, el buen sentido de éste, la obediencia que desde la primera edad puede obtener de una manera natural y sin violencia, la afección y el cariño y un plan bien combinado de trabajo y de descanso que haga atractiva la educación, las sustituirán con ventaja» (1). Salvo los casos de índole patológica, pues el niño enfermo requiere un tratamiento especial, que no deberá consistir tampoco en dolores artificialmente provocados, con trascendencia expiatoria.

Es preciso recordar lo que ya antes decía á propósito del mismo dolor espontáneo y natural: el dolor incita y excita á la protesta, á la actitud rebelde. Spencer lo demuestra muy bien

(1) *La Educación del carácter*, pág. 146.

refiriéndose á los castigos artificiales (1). Ahora bien: la actitud rebelde y de protesta, son un comienzo de lucha, de lucha terrible, que se inicia por una provocación del sentimiento inhumano de la antipatía.....; y en realidad, hartos motivos hay en la vida que sugieren y afirman el criterio brutal de la lucha por la existencia, para que añadamos ese más; antes parece natural que la educación, obra humanitaria por excelencia, debe tender á propagar el espíritu de concordia, de paz y de amor entre los hombres. Esto aparte de que nada puede ponerse en duda con más justicia, que la eficacia real de los medios coactivos exteriores, los cuales, á menudo, muy á menudo, son las formas que reviste el dolor artificial, aplicado en la obra educativa (2).

---

(1) *La Educación.*

(2) Parecía lógico tratar aquí de los *premios*, pero me llevaría esto muy lejos, obligándome á hacer este trabajo de unas proporciones que no debe alcanzar. Completaré en breves términos mi pensamiento, afirmando que en un buen sistema educativo no debe haber ni *premios* ni *castigos;* no debe haber *castigos*, por las razones expuestas; no debe haber *premios*, por lo que vician el carácter y pervierten el gusto..... para el trabajo. Los premios contribuyen de un modo funestísimo á formar el *hombre artificial*, que se mueve por estímulos *no naturales.*

X.

MODERNISMO PEDAGÓGICO.

Y paso á otro asunto de un interés para nosotros muy inmediato, y que constituye la preocupación más persistente de los autores de las CARTAS. Me refiero á la posibilidad y necesidad de fijar los términos y líneas más generales, algo así como una orientación, de la *pedagogía nacional.* En lo que mis amigos dicen acerca de esta grave cuestión, capital entre las capitales, hay que distinguir dos partes íntimamente enlazadas, pero perfectamente separables. Los autores de las CARTAS llegan á *delinear* los perfiles de la pedagogía nacional (segunda parte), en virtud de una crítica fuerte, á ratos, de lo que llaman el *Modernismo pedagógico* (primera parte) entre nosotros, crítica que implica la recomendación de una gran prudencia al introducir en los procedimientos educativos que en España se practiquen, las reformas pedagógicas inspiradas en los adelantos que realicen en la materia otros países más civilizados. Al pronto, y por la manera como á veces se refieren, tanto la señorita Sáiz, cuanto el Sr. González Serrano, al *modernismo* y á lo que con el carácter de tal se ha

hecho en España, cualquiera pudiera creerlos, ó enemigos de nuestra renovación pedagógica, en un sentido europeo, universal y cosmopolita, ó bien contrarios al movimiento reformista que en la ciencia y en el arte de la educación se ha iniciado y mantenido entre nosotros desde mediados del siglo, no en gran escala ni con gran intensidad, pero sí con cierta fecundidad indudable.

Confieso (sinceridad obliga) que yo mismo, sorprendiéndome la cosa bastante, sobre todo con relación á mi amigo González Serrano, tuve momentos, durante la lectura intermitente de las CARTAS en la revista *La Escuela moderna*, en que creí que los autores de aquéllas iban á dar desde su campo (que es el mío en definitiva) la voz de alarma contra los nobles intentos de *modernizar* nuestra pedagogía. Mas después de leer toda la correspondencia (1), puedo afirmar, con júbilo verdadero, que..... estamos de acuerdo los tres sobre la mayoría de las apreciaciones acerca del modernismo pedagógico.

En efecto, ¿qué es lo que los autores de las CARTAS *no quieren?* No quieren que se introduzcan en el campo (no muy fértil) de nuestra pedagogía, reformas precipitadas, sin madurar;

(1) Debe verse también, en *El pro y el contra* de González Serrano, el artículo «Modernismo pedagógico».

no quieren que se acepte como bueno todo lo extranjero, afirmando que resultarán ineficaces las reformas que se intenten, si no penetran en el espíritu nacional, si no arraigan en la conciencia patria en tiempo y sazón oportunos..... ¿Cómo no admitir todo eso? ¿Cómo no condenar sin reservas ese afán trasnochado con que aquí, en el país clásico de la Milicia Nacional, hemos querido implantar los batallones escolares? ¿Cómo no estar de acuerdo con cuanto en las CARTAS se dice de los que imitan la tiesura y el empaque, probablemente sin el baño diario, del *gentleman* inglés? Ese tipo es tan exótico aquí, como lo serían las carreras de caballos si no hubieran tenido el estimulante nacional de las apuestas y del juego.

Pero, á pesar de todos estos puntos de vista de estrecha y sincera conformidad, hay entre el criterio de las CARTAS y el mío, al hablar de nuestro *modernismo*, una radical diferencia..... de temperamento. Adversario, como mis amigos, de la *rutina* pedagógica, de esa rutina nuestra inveterada, tradicional, de ese misoneismo que tiene como soporte y condición nuestra ignorancia, conceptúo más fecundo que persistir en ella, ya que la conocemos por sus frutos (1),

(1) Cerca de dos terceras partes de la población española las componen gentes que no saben leer ni escribir.

cualquier cosa, hasta aquellas *lecciones de..... nombres*, puestas con tanta gracia en ridículo en alguna de las CARTAS. Si los legisladores de Cádiz hubieran adoptado ese temperamento prudentísimo al *modernizarnos* en política, no hubieran iniciado la reforma constitucional de 1812, extranjera de pies á cabeza; ni los de 1869 hubieran escrito el hermoso principio de la libertad de conciencia y de cultos, en el Código revolucionario.

No defiendo, ni creo bueno ni sano, el extranjerismo indiscreto, precipitado, sin base sólida de ningún género, en nuestra idiosincrasia nacional; estoy conforme con que toda reforma debe meditarse para convencerse, primero, de que es buena en sí (los batallones escolares son malos *per se*), y segundo, de que es adaptable al estado y condiciones de nuestra educación; pero..... ¡es tan difícil uno y otro! sobre todo, es tan difícil lo segundo, que á poco que las gentes *modernas* extremen los consejos de prudencia y de timidez teórica, podremos levantar una muralla de la China, infranqueable, en lugar de esos Pirineos erizados de aduanas..... intelectuales, que hoy mismo existen ya. Considero sinceramente, de un modo indiscutible, peor el remedio que se propone, que la enfermedad que se pretende curar.

Y si no, que se me diga: ¿qué hay de malo en

que algún maestro, que oye campanas sin saber en qué parroquia las tocan, haga á su manera tosca, pero pedante, una lección de cosas, en realidad de nombres ó de nada? ¿No supone mayor atraso y menos disposición para el bien y para el progreso, el maestro que rechaza sistemáticamente, con un pedantismo de dómine de aldea, todo adelanto, sea el que fuere, y se aferra á la *santa rutina*....., patrona de España? Y ¿no supone algo peor todavía el maestro que no rechaza nada moderno, porque vive en el Limbo de los que creen que el Norte está *arriba*, como en el mapa? Por mi parte, opino que todo lo que sea abrir ventanas á Europa para recibir las luces de los países más adelantados que el nuestro, tiene sus ventajas; y aunque ofrezca sus peligros, no son éstos tan graves, ni de resultados tan funestos, como los que corremos (y palpamos) al permanecer á obscuras y en espera de reformas pedagógicas compatibles con nuestro carácter nacional. Bien está la prudencia en el elegir; bueno es que se vaya con pies de plomo; admirable lo de aprovechar las buenas cualidades de nuestro espíritu colectivo; pero aparte de que aquellas reformas que se intentan fuera de sazón, sin condiciones de arraigo en la conciencia nacional, serán efímeras, humo que se disipa, me parece que en un país como España, donde vivimos casi siempre

al día, y tenemos como todo alimento el recuerdo de un pasado glorioso mal conocido, y donde tanto pueden las instituciones tradicionales, y aun reaccionarias, antes conviene estimular el afán por la experiencia de lo nuevo y el entusiasmo hacia las reformas, que no imponer ligaduras con consejos de prudencia que pueden ser mal interpretados.

No se debe olvidar ni un solo momento de qué manera lo bueno, regular y malo, en materia pedagógica (basta que sea nuevo y parezca extraño), encuentra entre nosotros toda suerte de obstáculos. Cualquier reforma en la educación, hecha desde el poder ó por las contadísimas iniciativas privadas de gentes que no se visten por la cabeza, es aquí, en este país de la chacota y de pan llevar, verdadera obra de romanos. ¡Qué de burlas innobles, qué de insultos ridículos no han provocado aquí las excursiones escolares! La ignorancia, bajo todas sus capas; las instituciones de *alarma* con que cuenta el espíritu timorato de nuestras gentes; los intereses creados, y..... hasta la nueva creación de los *padres de familia*, concítanse, únense, y con el arsenal de medios de que disponen, pueden comprometer, y comprometen la mayoría de las veces, los más tímidos intentos de una sana pedagogía, consiguiendo mantener el *statu quo* nada airoso que disfrutamos, cuando no dar un paso atrás.

Mas ¿á qué seguir? Seguro estoy de que, á pesar de la diferencia de temperamento apuntada, los autores de las CARTAS y yo estamos de acuerdo en la mayoría de las apreciaciones que hago, y aun en las que dejo por hacer; y más seguro estoy de que, si hablásemos despacio, hasta llegaríamos á entendernos en aquellos puntos en que aparecemos ahora en desacuerdo.

XI.

LA PEDAGOGÍA NACIONAL.
NECESIDAD APREMIANTE.

Y vamos ya á tratar de la *pedagogía nacional*. Empresa ardua, superior á mis fuerzas, la de bosquejar, ni aun con los valiosos elementos que proporcionan las CARTAS, lo que debiera ser nuestra pedagogía nacional.

Estoy conforme con la mayoría de las ideas expuestas y defendidas por los autores de la *correspondencia pedagógica*. Nuestra nación forma, como todas las que han logrado afirmar su personalidad colectiva, un núcleo social, vivo y distinto, con carácter propio, con cualidades especiales, buenas y malas, que se reflejan en la manera de ser y de conducirse sus individuos. Como la obra de la educación es obra principalmente de formación y reforma interior, claro es

que el educador, al aplicar concretamente su actividad pedagógica, tiene que tomar en cuenta lo que la nacionalidad pone en la individualidad, como elemento que es aquélla del medio, y ya que toda persona resulta de la individualidad, más el medio. Al definir antes mi opinión sobre el proceso educativo, queda esto indicado, así como queda indicado también que la obra pedagógica exige que la nacionalidad no sea el único supuesto del medio; la pedagogía debe ser esencialmente humana, universal; debe formar al hombre como ciudadano del mundo, no sólo por sus aspiraciones cosmopolitas y humanitarias, compatibles con él respecto á todas las patrias, grandes y chicas, sino por su resistencia física y moral, y por su fácil adaptabilidad á todas las circunstancias ambientes, naturales y sociales.

He ahí precisamente la gran excelencia de la pedagogía inglesa, vista en sus resultados; pedagogía contra la cual quizá tiene mi querido amigo González Serrano alguna prevención. Inglaterra es, en mi opinión (y también en esto difiero de mi amigo), una de las naciones mejor formadas del mundo, porque es una unidad geográfica (sin Irlanda) perfecta, y una unidad étnica casi perfecta (sin Irlanda también), probablemente la más perfecta de todas (1); tiene

(1) Véase Burgess, *Constitutionc l law*, t. I.

además una literatura original, fuerte, genialísima; una política que se esfuerzan por imitar malamente la mayoría de los países civilizados; su *egoísmo* colectivo, *su* historia; es, por último, el *plebiscito constante* de que habla Renán (1) cuando define la nación. Pues bien: siendo todo esto así, aunque su educación (muy *nacional*, muy del *clima)* tiene grandes defectos que los ingleses no ocultan, que Mateo Arnold ha combatido, Wilki Collins ha puesto en evidencia (2), criticándolos con dureza médicos y universitarios de fama (3), lo cierto es que con ella se forma al inglés, haciendo de él el hombre más *nacional* y más *universal* ó *cosmopolita* que conocemos. El inglés lo es desde los pies á la cabeza, y sin dejar de serlo, vive, y vence con su cuerpo indomable, y cierta falta de aprensión á veces, bajo todos los climas. Aquella isla, no muy grande, tiene, en suma, colonias diseminadas por todas las latitudes, que forman un imperio con más de 300 millones de habitantes.

Las excelencias que creo reune la educación inglesa, ¿justificarían una orientación de nuestra pedagogía nacional en el sentido de una imitación servil de sus procedimientos é ideales? De

(1) *Qu'est ce qu'une Nation?*
(2) En la novela *Marido y mujer*.
(3) Entre otros, el médico Skey y el universitario Littleton.

ningún modo. No debemos imitar, *por defuera*, á nadie *en bloque*. Si de imitar se tratase, más fácil sería imitar á Francia, que es además un temperamento nacional más simpático para nuestro pueblo. Pero repito que no se trata de eso, que no se debe imitar, por imitar, á ningún pueblo. Entonces, ¿qué hacer? He ahí una pregunta á la cual no es fácil dar una contestación satisfactoria. Lo que dice Mr. Breal, y González Serrano copia en una de sus Cartas (serie tercera, IV), me parece muy sensato; y como me parece muy sensato, no intentaré yo la investigación detenida de la respuesta adecuada.

Sí me atreveré á apuntar, sin que esto tenga otro alcance que el de mera indicación de una idea que podrá con el tiempo ser desarrollada, que el propósito perenne de nuestra pedagogía nacional debe consistir en *elevar*, por todos los medios y procedimientos que la obra de la educación exige, el nivel moral é intelectual de los españoles, estando atenta siempre al cuidado físico de esta nuestra raza, harto empobrecida y *amiseriada*, y necesitada como ninguna de un renacimiento de todas sus energías vitales. Al efecto, nuestra pedagogía no debe perder de vista ni lo que la tradición y el medio exigen, ni lo que la condición de los tiempos y del progreso demandan. Debemos procurar ser cada día más españoles, pero á la vez más europeos y..... menos

africanos. El aprovechamiento reflexivo de todos los elementos de cultura que hay en nuestra historia; el conocimiento y consideración de las riquezas *educativas* que hay en nuestra literatura clásica, hoy tan poco *explotada* en la primera y en la segunda enseñanza; el cuidado y perfeccionamiento de las cualidades excelentes del carácter nacional, con sus matices regionales tan varios.....: todo esto, que en junto forma el cimiento tradicional de una pedagogía, carne de nuestra carne y sangre de nuestra sangre, debe ser compatible con la tendencia progresiva, con la aceptación de las enseñanzas que nos vengan de fuera, y con el amor á las grandes ideas humanitarias.

Si, prescindiendo ahora de muchas cosas que es imposible tratar aquí, quisiéramos fijar el más inmediato y apremiante de los fines que debería cumplir una pedagogía nacional movida al impulso de una acción viril, persistente y desinteresada, de pedagogos españoles de buena voluntad, empezaríamos por llamar la atención de los generosos reformadores hacia el que constituye sin duda el principal de nuestros defectos, y que es la causa primera, segunda..... y última de nuestro real atraso, de nuestra decadencia y hasta de nuestras no bien disimuladas miserias. Ese defecto es..... la *pereza* y la *holgazanería*, con su cortejo de desidias físicas y morales,

abandonos criminales, escepticismos timoratos y alarmistas, suciedad y..... pobreza. ¿Cuántos españoles pueden pedir, como alivio de sus *males* (fuera de ciertos obreros), la jornada de *ocho horas* de trabajo? Para comprender lo que la pereza y la holgazanería significan, basta ver esa juventud de levita que en Madrid y en provincias consume su vida..... sin hacer nada, en espera del maná fortificante de una credencial.....

¡Qué obra más hermosa, más animadora para una gran empresa de educación nacional! ¡Hacer al español, que es de por sí sobrio, aventurero, rápido en las concepciones, entusiasta, apasionado, sufrido, dócil, lo que no es....., más trabajador, más persistente, más tenaz, más fuerte y menos dado á esperarlo todo del Gobierno y á soñar con hacerse rico por la lotería!

Y todavía me atrevería á señalar á esos pedagogos..... que no tenemos, como de interés inmediato, apremiante, otra gran empresa por igual noble y levantada: despertar en nuestra juventud un *ideal* que la entusiasme y eleve, que la apasione y la mueva, porque hoy parece que no tiene ninguno. Á esta juventud que ahora empieza á revelarse por sus frutos, que ni siquiera *hace versos*, que tiene por toda *musa* la *Gaceta*, convenía fortificarla, y pronto, con el reconstituyente del *ideal*, no hay duda.

Aquel hermoso despertar del genio nacional

á la vida moderna, que supone la Revolución de Septiembre, lleno de aspiraciones generosas, para hacer de España un pueblo europeo curado de fanatismos y de intolerancias, no dió de sí todos los frutos que podían esperarse. Sin la persistencia y el vigor necesarios (vicio de raza), España, si no ha vuelto á las épocas anteriores á la Revolución, ha caído mucho, muchísimo, ó á lo menos no ha continuado llena de vida hacia adelante. Despertarla de nuevo; infundir aliento en su espíritu cansado, creando en sus hijos hábitos de constancia y de amor al trabajo; llamar la atención de la juventud que estudia, sobre su situación precaria, por lo abandonada y prosaica, y sobre los grandes problemas sociales que debiera pensar en resolver, poniendo á contribución sus lozanas y generosas energías; sugerir á esa misma juventud que el camino de su redención está en mirar muy alto hacia un ideal de justicia, de fe y de esperanza en la virtualidad del *csfuerzo*.....: he ahí, para los momentos actuales, el objetivo inmediato de esa pedagogía nacional, cuya formación tan justamente preocupa á los autores de las CARTAS, y en cuya orientación tanto puede influir el trabajo desinteresado y noble que dichas CARTAS suponen.

ADOLFO POSADA.

Oviedo, 7 de Febrero de 1895.

INTRODUCCIÓN.

¿Qué motivó la publicación de las Cartas..... ¿pedagógicas?

El *interés desinteresado*, en pro de la verdad, de dos espíritus un tanto soñadores que, salvando toda prevención y acogiéndose á una ingenua espontaneidad, se preocupan de su oficio de Maestros y gustan *emplear* el tiempo, que su cargo oficial les deja libre, en establecer (ó aspirar al menos á ello) cierta comunidad de pensamiento sobre problemas que son y serán siempre de los *primeros*, si es cierto que no sólo de pan vive el hombre. Una cuestión previa, que en *broma seria* surgió entre ambos acerca del alcance de la *atención*, como punto inicial del proceso mental y de los momentos correlativos que implica (*mirar* y *ver*), sirvió de estímulo al diálogo transcrito sobre las condiciones de la Pedagogía nacional, y más tarde á las cartas que siguen, y que, si respondieran en su resultado á la sana intención con que han sido pensadas, compensarían el esfuerzo gratamente empleado en escribirlas y publicarlas.

¿Qué se han propuesto sus autores?

Aunar sus esfuerzos para discutir sus ideas, lo mismo especulativas que prácticas, acerca del problema de la edu-

cación, planteado hoy en todas las naciones y transportado á España con un modernismo exagerado, que, según el humilde criterio de ambos, entraña el peligro inminente de que declinen los entusiasmos más puros en escolasticismos estériles.

¿Qué esperan de su publicación?

Que sirva al paciente lector (si le logran) de estímulo para fijar su atención en tantos y tan diversos aspectos como la cuestión ofrece; que observe (aun cuando su perspicacia se lo advertirá) que, aparte la importancia intrínseca del problema, la tiene, sin duda, el que se plantea entre Maestros de sexo diferente, lo cual presta mayor complejidad á los asuntos discutidos, y finalmente, que reconozca les abona la pureza del propósito. En cuanto al éxito..... Si no basta para obtenerlo la rectitud de las intenciones; si, aun en lo puramente moral, no es siempre de los leales, ¿cómo fiar en él para empeños tan difíciles y que suponen la aspiración de educar al hombre y formar el carácter individual, haciendo que éste ahonde sus raíces en el nacional?

DIÁLOGO.

C. S.—¿Qué opina usted de estos nuevos, novísimos intentos ó ensayos pedagógicos que, con un cierto sentido innegablemente fecundo, aceptan métodos y procedimientos un tanto exóticos, de los cuales en cierto modo participamos cuantos pretendemos huir del mar de hielo de la rutina?

U. G.—Á riesgo de parecer poco galante, desearía que usted me consintiera contestar su pregunta con otra, que quizá envuelve el mismo problema.

C. S.—Si logramos coincidir en apreciar la raíz del mal, podremos después modestamente indicar el remedio que nuestra observación nos sugiera.

U. G.—Acepto su noble propósito, y á condición de que no estime argucia para no contestar, formulo mi pregunta: ¿Cree usted que en materias pedagógicas pueda favorecer el progreso de la educación nacional el *modernismo,* patente de corso con la cual se coge la cáscara y se arroja la nuez?

C. S.—¿Tenemos nosotros Pedagogía propia, ni antigua ni moderna? Por lo demás, la educación nacional está bien necesitada de que los Maestros sepan Pedagogía y se transformen, de niñeros (como dice D.ª Concepción Arenal) en educadores.

U. G.—Que entre nosotros hay precedentes, tomados de la sana razón, para reconstituir la educación con carácter nacional, me parece innegable. La necesidad de su reconstitución puede expresarse como el dilema de Hamlet. ¿Somos copistas? No tendremos Pedagogía. ¿Reconstruímos nuestro empirismo (si usted quiere) pedagógico, basado en el carácter nacional, con todas sus buenas cualidades y sus nada escasas deficiencias? Tendremos Pedagogía.

C. S.—¿Va usted á trabajar en ello?

U. G.—Desearlo, sí; pero me faltan datos positivos y observaciones directas. ¿Se atrevería usted á intentarlo conmigo en la forma y modo (y sin pretensiones de dómine, que no supongo en usted y que me repugnan) que asunto tan arduo demanda, con paso lento, pero continuo?

C. S.—No sé si acertaría á ello; de acertar, lo intentaría con gusto. Desconfío mucho de mí misma, que para todo trabajo intelectual (que haya de exteriorizarse) necesito siempre algún acicate.

U. G.—No suponiéndolo modestia exagerada (que suele ser orgullo disimulado), no me parece obstáculo el que usted indica, á no ser que le repugne la colaboración en *tesis general*, olvidando que el pensamiento es sociable y fructifica á medida que se libra del aislamiento.

C. S.—Que conceptúo sociable el pensamiento, lo estoy demostrando. Que me interesa el asunto, doy de ello testimonio con mi modesta y diaria labor. Decida usted ahora del juicio que me merece su oferta.

U. G.—Peque ó no de vehemente en mis deseos, supongo que usted la acepta, aunque no pueda usted misma presumir cuánto y cuán de veras me honra su colaboración.

C. S.—Convenido en parte, aunque deseo que, cuanto toca al plan y al proceso, quede á cargo de usted.

U. G.—¿No sería preferible que de común acuerdo enunciáramos una ó dos cuestiones, que nos llevarían al nucleo del problema pedagógico, puesto que ya dijo el humorista que *todo está en todo?*

C. S.—Aunque más me seduce el detalle y más me atrae el contorno y sus líneas que la vaguedad de sabor panteísta de la frase por usted citada, acepto la idea, que expreso de otro modo, diciendo: «Por todas partes se va á Roma.» Señalemos, pues, punto y dirección á nuestro trabajo.

U. G.—Se inicia el pensamiento (que, sin ser la única energía educable, es la que imprime dirección á las demás)

en los momentos correlativos del *mirar* y *ver*, que usted indica en una de las lecciones de su bien pensado Programa de Pedagogía. ¿Quiere usted que sobre este tema formulemos un cuestionario, para que, ampliando nuestro criterio, según exige la complejidad del asunto, ocupemos con dignidad los ocios del verano? Acéptelo usted, siquiera como estímulo que nos libre de la servidumbre de la divina pereza.

C. S.—Insisto en que usted formule el ó los temas y sólo prometo escribir sobre ello sin plazo perentorio.

U. G.—Accedo á ello con sumo gusto y allá van los temas en espera de su ya deseada correspondencia.

CUESTIONARIO.

1.° Si el *mirar* y el *ver* son momentos correlativos de un solo acto, ó elementos de una síntesis, ¿de qué depende que todos miramos las mismas cosas y vemos en ellas de modo tan diferente? Mira, por ejemplo, un baturro el cuadro del hambre y sólo ve los manchones de sangre, y el inteligente percibe el ambiente melancólico del cuadro. El poeta (Becquer) sólo cree en Dios el día que ve á su amada, y el que padece ictericia moral, melancólicamente ve todo. ¿Cómo establecer nexo entre extremos tan contradictorios?

Si el *mirar* se refiere á la *receptividad*, igual para todos, y el *ver* toca á la *espontaneidad*, peculiar en cada uno, ¿cómo podría el pedagogo de lo universal del *mirar* deducir reglas para lo específico del *ver*?

2.° ¿Sería conveniente, en la llamada educación intelectual, ocuparse con preferencia de la atención, cuya importancia *pedagógica* se revela en que sirve de génesis á todo el proceso mental? Desde luego en la espontánea (curiosidad) y manera de excitarla reside todo el arte pedagógico. Además, todo lo llamado espíritu,

en el sentido de intelecto, se cualifica por la atención: espíritu atento, distraído, reflexivo, etc., se dice. Por último, en el tránsito de la atención espontánea á la reflexiva parece confirmado su carácter de función inicial.

3.° Si la sensación (entendiendo por ella la receptividad ó el mirar) existe *para mí*, pero no *por mí*, sino *sin mí* y á veces *á pesar mío*, ¿qué factor importante para toda la vida (incluso la intelectual) representa la sensación? Y si el *ver* (la espontaneidad) es correlativo del *mirar*, ¿se explicará de esta suerte que exista ley para el primero, es decir, que haya regla para la espontaneidad y norma para la educación?

4.° Si la personalidad del educando, donde opera el pedagogo, es, en general, la síntesis (composición hasta en el sentido material) del *individuo con su medio;* si éste se diversifica en grado indefinido (hasta llegar á lo local), caracterizando lo propio y peculiar de los individuos (genio de raza, nacionalidad, etc.), ¿no se impone como exigencia ineludible que no se prescinda del *carácter nacional* en todo intento pedagógico? ¿No implica cierto rutinarismo, contrario á toda sana educación, copiar métodos, procedimientos y formalismos de otros países, sin la conveniente adaptación? Siendo la personalidad la tierra laborable donde siembra el pedagogo, ¿puede, sin más, arrojarse cualquier semilla con la vaga esperanza de que fructificará?

Si la personalidad es compuesto instable (plástico y vivo) de elementos fijos (carácter innato ó idiosincrasia) con elementos variables (los que incrusta en la personalidad la influencia del pedagogo para formar el carácter adquirido), ¿cómo se podrá señalar el alcance de la obra educadora? ¿No será preciso distinguir lo fértil, que es condición, de lo fecundo, que es el fin?

Junio de 1893.

CARTAS..... ¿PEDAGÓGICAS?

PRIMERA SERIE.

(Las cartas de esta serie se refieren al tema primero del cuestionario.)

I.

Sr. D. U. G. S.:

He retrasado tanto, amigo estimado, el cumplimiento de mi promesa, que de seguro, si se acordó de ella, ya habrá usted pensado: *La donna è movile;* pero..... ¡es tan ocupado el no hacer nada! Además, mi ingénita pereza sí que ha hecho una de las suyas, y bien sabe Dios que sin la palabra empeñada, ni usted perdería el tiempo en leer esta carta, ni yo lo ganaría leyendo la rectificación de mis errores; rectificación (ahora caigo en la cuenta de que la palabra propia es corrección) que pido y espero. Y basta de exordio explicativo.

Indica usted en su primera nota que, refiriéndose el mirar á la *receptividad*, es igual en todos, y añade que tocando el *ver* á la espontaneidad, peculiar en cada uno, resulta que, mirando las mismas cosas, las vemos de distinto modo.

Como en la vida entera los efectos contienen siempre (en mayor ó menor grado), cual elemento esencial, la causa que los produce, deduzco de tal observación que las diferencias individuales del *ver* tienen su origen en la existencia de las mismas diferencias en el mirar. Cierto que la

sensación no existe *por mí*, sino *para mí*, *sin mí* y tal vez *á pesar mío;* mas para que yo reciba la sensación es necesario que se produzca el estímulo en un *órgano mío* y que éste lo transmita á *mis* centros nerviosos. ¿No funciona aquí desde luego un elemento individual, peculiarísimo, *mío*, que modifica, según su naturaleza, la sensación recibida?

Todos tenemos los centros nerviosos iguales en número, pero no en calidad; y como de esta condición depende, en lo anímico, nuestra vida, por ella debe estar regulado lo mismo lo general del *mirar* que lo particular del *ver*, enlazándose íntimamente la educación del segundo con la del primero.

Luego para regular el *ver* es necesario educar la mente en la percepción clara del concepto, esto es, se hace indispensable enseñar á *mirar*, ó, lo que es lo mismo, precisa que el educador considere los sentidos como origen de todo conocimiento y dedique á su educación una atención delicada y constante, que hoy está muy lejos de consagrarles, pues sólo se ocupa de ellos en lo que á la parte higiénica se refiere.

Del grado de atención que se preste á la recepción de las sensaciones depende su diferenciación y el aumento y perfección de la capacidad sensitiva. Si á la dirección de los sentidos se une la de los medios de expresión, procurando que á una sensación claramente definida siga su exteriorización en lenguaje propio y preciso, creo que se habrá conseguido algo para dar regla y norma al *mirar* y, por tanto, á su resultante el *ver*.

Desde luego, en el primero ha de existir un elemento peculiar á cada individuo, elemento que, debiendo tener su

raíz en las capacidades fundamentales, establecerá siempre diferencias (característica de toda personalidad) entre el modo de *mirar* y, por consiguiente, de *ver* de cada uno.

Insisto, pues, en que la ley que ha de regir la espontaneidad (que considero educable) debe arrancar de la naturaleza de la receptividad.

Si la capacidad fundamental varía en cada individuo determinando la personalidad, cuando á esta variedad se une la del medio, la diversificación tiene que hacerse más honda y caracterizar con mayor energía lo propio y privativo del individuo en el concepto restringido, y de la familia, de la localidad, de la región, de la nación, de la raza, en el más amplio. Y si cada educando necesita una adaptación especial del método general educativo, según sus diferencias fundamentales, heredadas y de medio, ¿no es lógico suponer que en el mismo caso se encuentra la agrupación numerosa que constituye una nacionalidad? ¿Tienen en cuenta esta condición los que enseñan? Supongo que sí, porque la realidad se impone siempre. ¿La consideran, á su vez, los que teorizan sobre Pedagogía? Me parece que no, á lo menos en lo que yo conozco.

Nuestros pedagogos no se han formado en la observación directa del niño español, sino en el estudio de los más eminentes escritores extranjeros. Unos se inspiran en los autores franceses y tratan de imponer la instrucción cívica y militar en pueblos agrícolas, donde quizás no hay casa-ayuntamiento, pero sí muchos terrenos baldíos por falta de conocimientos que enseñen á utilizarlos.

Otros suponen que el bautismo de la cultura ha de recibirse en la utilitaria Inglaterra y quieren crear en las escuelas de niñas «Clases de cocina»; ¡aquí, donde los tres

cuartos de la población apenas si tiene para alimentarse, la mayor parte del año, otra cosa que productos que se comen sin preparación! No falta, en fin, quien, parodiando á los germanos, proponga se provean las escuelas por plazos de corta duración, dependiendo la continuación en ellas del concepto que llegue á merecer el maestro; como si en este país de caciques y recomendaciones pudiese servir tal procedimiento para otra cosa que llevar á la enseñanza el desbarajuste que existe en otros ramos.

A todo esto, cuando no nos traducen al francés (y aquí siquiera podemos contar con la identidad de raza), nos traducen al inglés ó al alemán, y toda nuestra Pedagogía seudo-nacional parece que no se propone otro fin que el de deshacernos (como si fuéramos montón informe de piezas mal acopladas) para volvernos á montar, en vez de tomarnos en nuestra propia realidad (el individuo con su medio, como usted dice); estudiar en ella todo lo bueno y útil que debe desenvolverse; todo lo malo é inútil que debe reprimirse y adaptar á los principios generales que de ese estudio se deduzcan los métodos y los procedimientos de la enseñanza nacional, que sólo de esa manera será fructífera.

En toda educación es condición ineludible de éxito atender á lo que en el individuo hay de innato (que pudiéramos denominarlo, con Sully, *capacidades fundamentales y disposición hereditaria*). Creo (y tengo en abono de mi creencia algunos ejemplos vivos) que esos elementos fijos son los que predominan, más ó menos abiertamente, durante toda la vida. No supone lo dicho que la educación no pueda actuar sobre ellos beneficiosamente. Verdad es que no conseguirá hacer un santo de un malvado, ni un

genio de un estúpido; pero enseñando al primero las consecuencias del mal, le alejará de él (por convicción). A la vez, ampliando el estrecho círculo intelectual del segundo, le dispondrá para vivir en el comercio de los hombres, en vez de descender al de las bestias. Y cuente usted que me refiero á los casos extremos y excepcionales, no á los generales, en que, predominando como condiciones nativas lo bueno sobre lo malo, el educador encuentra en el *sér humano* terreno abonado para hacer fructificar la semilla adecuada, siempre que para adaptarla sepa tener en cuenta los elementos fijos. Éstos, ni se crean, ni se suprimen, ni se sustituyen; únicamente se modifican, se desarrollan y se perfeccionan cuando la obra educadora, hábilmente dirigida, echa su cimiento sobre la tierra firme de las cualidades congénitas y edifica un carácter, cosa que abunda menos de lo que parece.

Para llegar á tal fin, ¿basta la acción del Maestro? No: es necesaria la de la familia, única verdaderamente decisiva, y en ella la más importante es la de la madre. (Aquí surge otro problema, que quizá debamos aplazar. ¿Está capacitada para formar un carácter la mujer, que, para ser considerada como tal, ha de tener aquel *perfume de esclavitud* de la Otilia de *Afinidades electivas*?)

La educación moral (condición indispensable para la formación del carácter) debe proponerse, como fin, llevar el ánimo á la realización del bien, apoyándose en la innegable tendencia á lo bueno que se manifiesta en el niño, y de hacerlo sin estímulos externos, los cuales, si coartan la espontaneidad (castigos), son deprimentes y á un espíritu poco recto le pueden lanzar en la hipocresía; y si halagan la vanidad (premios), son desmoralizadores y producen otro

género de hipocresía, aun más repugnante, la de hacer el bien sin amarlo, con el único objeto de cosechar alabanzas. En lo moral como en lo intelectual, todo sér que no logra asimilarse la esencia del bien y de la verdad, sino sus formas externas, obrará siempre, no conforme á sus propios sentimientos (manifestando su carácter y revelándolo en sus actos), y sí según las influencias que sobre él actúen, favorables en ocasiones, perniciosas en otras. Esta pasividad puede llegar al límite, indicado por usted, de que, sabiendo lo que todos piensan, ignoremos lo que debemos pensar; deficiencia de nuestros pedagogos (que estudian mucho en los libros y no aprenden nada en el interesante y siempre abierto de sus alumnos). De ella se resiente toda nuestra educación, que, construyendo de *afuera á dentro*, no de *dentro hacia afuera*, no forma caracteres y, por tanto, seres activos. Efecto de lo dicho, quedaría el individuo entregado en absoluto á la influencia del medio y reducido á la condición de una primera materia inerte, que lo mismo puede servir para el bisturí del cirujano, que para el puñal del asesino, si por fortuna no reaccionaran, como reaccionan, contra tan torcida dirección las aptitudes naturales.

No sé si ha logrado comprender, siquiera en parte, el alcance de las notas de usted, su afectísima amiga,

C.

10 Agosto 93.

Srta. D.ª C. S. O.:

Sobre todo, amiga estimadísima, mil y mil gracias por su carta, á la cual no tengo qué oponer más que un *pero* (ese eterno adversativo de todo lo humano), lo mucho que se ha hecho esperar.

Y entrando en materia, vamos, no á corregir errores de usted, que no los hallo de bulto ni soy quién para rectificarlos, sino á buscar hilo central y puntos de acuerdo en nuestro pensamiento. Como usted aceptó que todo el problema pedagógico (al menos en lo que se refiere á la dirección) se halla en el *mirar* y en el *ver*, parto del supuesto que el mirar es igual para todos los seres que obedecen á una misma ley de composición (congéneres). Lo mismo mira y contempla el indígena que el culto en *La Perla* de Rafael. Idéntico es lo que leen el idiota y el discreto en el *Hamlet*. No admito diferencia en el mirar. En lo que usted llama *mi órgano*, rehaciendo sobre el estímulo, comienza la variedad y con ella el ver, la perspectiva.

Pero, mi discreta amiga, ¿dónde se inicia *lo mío* y dónde acaba *lo ajeno* ó extraño? ¿Cómo señalar línea divisoria en esta zona neutral? Sin evocar los idílicos tiempos de Don Quijote, en los cuales no se conocía lo tuyo ni lo mío, no olvide usted que mientràs el ciego instinto (egoísmo) divide y separa, la vida racional (altruísmo) establece tales corrientes de simpatía que todo lo identifica. Somos todos hermanos gemelos como los de Siam, unidos por la cabeza y el corazón. Nutre el individuo sus energías y su vida en la de la especie, y la del primero trasciende de nuevo á

la especie por medio de sus obras; de suerte que los que se marchan se quedan y los que mueren viven en el bien positivo que han cumplido.

Ni basta la constitución orgánica, ni es suficiente el medio (término un tanto vago) para explicar las diferencias del ver, dada la identidad del mirar.

Me inclino yo (valga como conjetura, á la cual usted dará el valor que su discreción la reconozca) á considerar, ante todo, lo vivo y cada individuo como un *centro específico* de apropiación de fuerzas. En el individuo y dentro de su límite se hace plástico, toma cuerpo ó encarna el principio de la *fijación de la fuerza*, que, de difusa y latente, se convierte, merced á la limitación, en energía específica, sin que semejante base mecánica autorice á identificar al hombre con la máquina, pues implica un supuesto gratuito, el de la existencia de un manómetro, cuya trayectoria fuera en la mínima ó en el cero el imbécil y en la máxima un Goethe.

Fijada la fuerza dentro de una complexión de condiciones, que fuera prolijo analizar, cada individuo, al mirar, ve, no lo mismo que los demás (error del rutinarismo), sino lo que le consiente la fuerza en él concretada. Recuerde usted que no se puede, ni se debe pedir peras al olmo. En este punto de la dificultad ha de fijarse el pedagogo experto y práctico, comenzando por ensayar y experimentar en el educando y considerándole como una especie de *caoutchouc*, cuya tensión pretende averiguar para descubrir el alcance de su ver y evitarse predicar en desierto.

Tal es en índice, mi idea; que surgen mil objeciones, no lo niego. Ni el pensamiento es una panacea que de golpe todo lo resuelva, ni quien á él se consagra puede creer

nunca que resuelve totalmente la incógnita. Ya lo dijo Víctor Hugo: «El misterio se aleja, pero vuelve.»

«Es preciso—me objetará usted con su bien probada perspicacia—*individualizar* la educación, obra en parte irrealizable. Es necesario — seguirá usted oponiendo — convertirse en buzo de la espontaneidad, enigma de los enigmas, y aun esto último en su tiempo y sazón, pues la espontaneidad, como la virginidad, y ambas como las frutas, una vez pasada su primavera, sólo se conservan, agostándose en una esterilidad completa. Las deficiencias que todos notamos en nuestra educación individual dan testimonio de tal verdad.»

Reconozco el valor de semejantes objeciones, que á su hora habremos de examinar; pero, aun sin contestarlas, persisto en mi convicción y en que la educación es primeramente y, ante todo, *obra interior*. Para los pedagógos que, olvidando esta primera verdad, creen que todo está en las formas y en las exterioridades, y que la corrección aparatosa es lo principal, para ellos ajusta, cual anillo al dedo, la crítica magistral de su hermosa carta.

Pero volviendo á nuestro tema, ¿se creería usted capaz de convertir un *cerebro cuadrado*, autómata de suma y resta, en un alma sensible y delicada? ¿No ha aconsejado usted (yo lo he hecho en mi ruda franqueza) á algunos padres que hagan de sus hijos honrados industriales y no picapleitos y matasanos? Y no me objete que voy á una aristocracia intelectual. Me repugna más que á nadie y soy más demócrata que muchos oradores de contrata. No niego yo á los que puedan ser ineptos para determinados fines (y que ignoro si son superiores ó inferiores, pues nada hay vil en la casa de Júpiter) los beneficios de la educación.

A lo que pretendo oponerme es á que se intelectualice una vida que carece de energía para ello. Pero los beneficios de la cultura general, los pertinentes á la línea media de toda educación, son debidos á unos y á otros. ¿De qué depende esta doble función educadora? De que la fuerza, *cuantum* de actividad (cantidad), es, además, *cuale* de energía (cualidad).

En espera de su siempre deseada contestación, se repite su mejor amigo,

U.

13 Agosto 93.

II.

Sr. D. U. G. S.:

Mi buen amigo: Acatando, como muy autorizada, la opinión de usted, no la hago mía en tanto no tome en mi mente carta de naturaleza.

No admite usted diferencia en el *mirar*, y para demostrarme que no existe, me presenta dos ejemplos: el uno casi me convence; el otro me lleva de nuevo á la perplejidad: «Lo mismo *mira* y contempla el indígena que el culto en *La Perla* de Rafael.» Convenido; el mismo objeto se presenta á la *mirada física* de ambos; luego las diferencias se referirán al *ver*. «Lo mismo lee en *Hamlet* el idiota que el discreto.» Protesto. El necio pronunciará las mismas palabras que el culto; pero la lectura no es en su esencia representación de sonidos, sino de ideas. En el «Ser ó no ser», ó en el «Fragilidad, tienes nombre de mujer»,

del Príncipe danés, no leerá el idiota (como el inteligente) ni la duda, que va desde lo humano á lo divino, ni el desprecio que inspiraba la inferioridad de la mujer.

Ignoro cómo pasan esas cosas en nuestro espíritu; pero usted lo dice en alguno de sus libros: el agente interior es *insustituible* ante la excitación externa. ¿Influye el agente interior en el *mirar* ó en el *ver?* Eso es lo que yo ignoro y usted sabe. (Lo que quiere decir lo sabré yo también cuando usted me conteste.)

Y como, después de todo, lo que á los dos interesa es buscar en la naturaleza humana la parte educable, llámenla según quieran los que tienen potestad para bautizarla, no hemos de reñir por un nombre. Hemos, sí, de buscar medio para determinar cómo el pedagogo podrá apreciar la cantidad de fuerza concretada en cada educando, la cualidad de esa fuerza y la manera de aprovecharla.

Ya veo que esto es *individualizar* la educación. Es el fin que persigo, lo confieso. En tanto que la educación se haga para tipos fijos (cual ropa de munición), el individuo sólo resultará cubierto con un traje que, cuando no se le caiga por holgado, se le rompa por estrecho, dejando en ambos casos al descubierto el tosco maniquí primitivo.

Individualizar la educación no es fácil en la escuela; es posible, muy posible, en la familia. Me dirá usted que no venzo la dificultad; que sustituyo un imposible con una utopia. Quizás tenga usted razón, dada la organización usual de la familia. El padre no tiene tiempo para educar; la madre, en general, no sabe hacerlo. Y no es que le falte deseo de ser útil á sus hijos, no. Carece de posibilidad para ello. Los progresos en las artes industriales y la menor tendencia al ahorro han emancipado á la mujer de la mayor

parte de los quehaceres domésticos que antes la retenían en el hogar, al lado de sus hijos, dándoles las lecciones que le dictaban su amor y su buen sentido. Hoy su actividad no tiene empleo serio, pues al arrancarle la parte de Marta, no se le ha dado la de María. Para huir del hastío, propio de la inacción, se entrega á la frivolidad y al bullicio, que, si no la satisfacen, la aturden y no la dejan sentir el vacío interior que la mata.

Si la naturaleza y la sociedad destinan á la mujer á llenar, con preferencia á toda otra, la misión de la maternidad, ¿por qué la educación no la ha de preparar para cumplirla? La que en este caso se halle *individualizará* fácilmente la educación de sus hijos; ahondará en su alma; comprenderá el límite á que puede llegar su inteligencia; la aptitud en ellos predominante.....; en una palabra, la cantidad de la fuerza concretada, la cualidad de la energía. Teniéndolas en cuenta, facilitará con sus datos la obra del maestro; no se empeñará en hacer de una ostra una golondrina y contribuirá á labrar á sus hijos un porvenir que tenga la solidez de todo lo que se levanta sobre firmes cimientos.

Napoleón lo ha dicho: «El porvenir de un niño es la obra de su madre.»

. . . .

Su sincera amiga,

C.

18 Agosto 93.

Srta. D.ª C. S. O.:

Mi buena amiga: Ya presumía yo salir ganancioso en esta grata correspondencia, pues su carta me *sugiere* y enseña mucho.

Si mi primer ejemplo convence á usted de que en el *mirar* (la receptividad) no hay diferencia, más debe convencerla el segundo, pues la lectura con idea, interpretación y comprensión, que distingue la del idiota de la del discreto, al *ver* se refiere. Créame usted, «no hay más que un solo mirar» (una sola realidad). ¿Ver? ya es obra del sujeto, de constitución varia y de índole movible más que capricho de mujer.

Se mire al infusorio, se contemple lo inefable del cielo estrellado, donde se revela confusamente un cierto principio de orden en medio de su desorden aparente, siempre serán las columnas salomónicas del edificio de la representación mental los materiales, concisamente indicados por Schopenhauer: *dato empírico* é *interpretación* de él.

De convenir en este punto, podríamos adelantar algo en lo que se refiere á la *cualidad* de la fuerza que cada individuo almacena dentro de sí.

Abriguemos la esperanza (sueño del hombre despierto, según Platón) de que, aun siendo largo, llegaremos por este camino á caracterizar la educación nacional. Lenta sigue demandando ser la obra del pensamiento. En ella no vale, como vertiginosamente desea el modernismo, que la

electricidad destierre al vapor y que el nervio sustituya al músculo. Pies de plomo, y no alas, necesita el pensamiento reflexivo.

Indudablemente es el *ver* (ó la interpretación del dato empírico) función propia del sujeto y de la cualidad de la fuerza, que le es inherente, de su energía específica. Concretando más, se pudiera añadir, hasta del estado en que de momento se halla depende su visualidad. La bota que nos oprime fuertemente un pie no sólo engendra un neurosismo, vecino de la fiebre, sino una incoherencia grande, rayana en la penumbra de todas nuestras percepciones. No es siempre gastado recurso de coquetería en las mujeres el del *estado de sus nervios*. Algunas veces es factor que perturba la percepción del mismo sexo fuerte. Pudiéramos aquí dar por repetidas las certeras observaciones que usted hacía en su primera carta respecto á la constitución orgánica, al medio, á la herencia, etc. Á riesgo de copiar á Goethe (claro está que en sus deficiencias) en ser *Júpiter pluvioso del fastidio*, me atrevería á declarar sus observaciones, aun siendo pertinentes, prematuras, ínterin no fijemos lo que es la *cualidad* propia y específica de cada individuo, que convierte la fuerza genérica, igual en el molusco que en el genio, en energía diferenciada, ciega y brutal en el primero, discreta y semidivina en el último.

Si en este punto concreto (la identidad del mirar y la diversidad del ver) lograra yo la adhesión de su discreto pensamiento al mío vacilante, quizá pudiéramos continuar en otra carta examinando lo que es la cualidad. No vaya usted á creerse obligada, por *purismos* de correcta educación, á darse por convencida sin estarlo; antes bien, si usted quiere, agote su ingenio, ó ejercítelo, porque es inago-

table, en nuevas objeciones, y seguiremos precisando este primer punto, á fin de llegar, con datos más claros, al segundo término del problema. Concibo mis ideas con tenacidad igual á la vehemencia que empleo en poner mi pensamiento (sin proselitismos ruidosos) en conformidad con el de las gentes discretas. Si usted me honra leyendo (como dice) mis soporíferos (vulgo libros), habrá observado que van plagados premeditadamente de notas, no por prurito de vana erudición, sino por el deseo de fortalecer mi criterio con otros más autorizados. Espero (huelga decir que deseo) su juicio respecto al fondo de lo que debatimos para seguir el razonamiento.

Aunque sea incidentalmente, formula usted una afirmación que no creo del todo exacta. Dice usted que aspira á individualizar la educación. Estoy conforme, siquiera sea preciso reconocer cuán difícil es la obra (aparte lo dispendiosa). Pero convertir (como usted añade) en factor principal de ella á la madre, no me parece oportuno sin una distinción que indicaré. Para el caso, lo mismo es la madre que el padre, pues en el ejercicio moral de la paternidad no hay necesidad de tener en cuenta la diferencia de los sexos, ya que es órgano vivo de aquélla, entre los dos, aquel que puede y tiene condiciones para ello. La ejerza la una ó el otro, lo cierto es que la educación moral, la base del carácter, el hombre interior, ha de formarse en el seno de la familia (la colaboración de la escuela es secundaria), ó la natural, ó la que uno adquiere. Pero la educación con carácter instructivo no puede ser obra de la familia. De mí sé decir á usted que, ostentando (sin presumir de ello) como una honra mi oficio de Maestro, jamás he podido enseñar (metódicamente al menos) nada á mis hijos, y á veces me lo

he propuesto seriamente. Para una madre y para un padre su hijo es más sabio que Merlín. Y todos los padres y todas las madres son y somos así. Pasión quita conocimiento.

Sería preciso, de tratar aquí este problema, plantearlo genéricamente, precisando el alcance de la familia en la obra de la educación, lo cual exigiría distinguir el llamado carácter racional del empírico.

Convendrá también considerarlo prácticamente. Una sola observación en este sentido. El carácter contradictorio y á veces inexplicable que surge de una educación en la apariencia cuidadosa y esmerada (jóvenes instruídos y de cierta distinción exterior, con tendencias bajas y groseras) procede del *dualismo* existente entre la *escuela* y la *familia*. Si en la una es rigor, severidad y celo lo que en la otra es tolerancia punible, complacencia y abandono, ambos factores destruyen recíprocamente su influencia. Los ayos é institutrices que emplean familias acomodadas, suprimiendo la escuela ó llevando su acción instructiva al seno del hogar, ofrecen dificultades innumerables. Los pedagogos modernos solicitan que se asocien é identifiquen la obra del Maestro y la de los padres en el fin común de la educación, dejando de ser la escuela templo cerrado y no siguiendo la familia en la creencia de que educa á sus hijos sólo porque les envía á la escuela. Para cooperar á la educación de su familia deben asociar los padres su vigilancia á la del Maestro, á fin de que ambos no pongan en pugna desde los excitantes más mínimos para la acción del educando hasta los estímulos superiores.

Si usted lo prefiere, y dada la complejidad del problema, dejémoslo sólo indicado para examinarlo cuando lle-

gue su sitio oportuno en el proceso lógico del pensamiento. Y basta por hoy.

Su mejor amigo,

U.

21 Agosto 93.

NOTAS.

1 Sin desconocer que una correspondencia como la presente, aunque no caiga en el vicio que ya en su tiempo deseaba corregir Aristóteles, recomendando que «los epítetos han de ser condimento, no alimento», más tiende al dogmatismo de lo familiar que á la severidad de una indagación científica, pretendemos con algunas notas tomadas de autoridades ya consagradas confirmar señaladamente aquellos puntos doctrinales en que ambos convenimos. Respecto *al límite de la educación y á la necesidad de individualizarla*, nos parece incontrovertible las hermosas y elocuentes palabras que copiamos de MANTEGAZZA (*Physiologie de la douleur*):

«No nos ilusionemos demasiado con la eficacia de la gimnástica, que puede fortalecer los músculos débiles, pero que no puede prestarlos á quien carece de ellos. Más vale ser dichoso en el valle que tiritar de frío en las alturas; es preferible comer el duro pan de la medianía á la sombra del árbol solariego, que soñar con el pan de oro de los ángeles, cuando la naturaleza nos ha negado las llaves del Paraíso. La ciencia de la vida es la más difícil, porque ha de enseñar cosas muy diversas á naturalezas muy opuestas, y negamos la eficacia de la educación y la fe en la felicidad, porque casi siempre queremos hacer marchar todos los caballos al mismo paso.»

2 Al revisar sus autores las *Cartas..... ¿pedagógicas?* para coleccionarlas, no logran (por qué ocultar las propias deficiencias) evitar repeticiones, que impone la complejidad de los problemas por el asunto sugeridos. Escritas de primera intención con tan sincera espontaneidad que ni siquiera imaginaran darles publicidad, encuentran en ellas, ante una segunda lectura, más que un trabajo científico, la vida del pensamiento propio, elaborado por ambos en una grata y recíproca influencia. Y como la vida es continuidad, que tanto se nutre de lo pasado cuanto se conserva en vista de lo porvenir, hay en las *Cartas..... ¿pedagógicas?* repeticiones que quizá dañan las exigencias lógicas de lo didáctico, pero que no hemos de suprimir, porque favorecen, según nuestro humilde criterio, la virtud edificante de lo vivo y plástico del pensamiento. Tal

acontece, por ejemplo, con el problema complejísimo de *las relaciones de la escuela con la familia*, problema bosquejado en éstas y en las dos cartas siguientes, y vuelto á tratar de soslayo en otras dos de la última serie. En ninguna de ellas (anticipémonos á la severidad de la crítica) el problema, que implica uno de los más graves de la sociología, queda resuelto, ni aun siquiera planteado, cuando requiere consideraciones de un orden que trasciende hasta la Filosofía de la Historia. Ni Spencer en la enciclopedia de sus observaciones pedagógicas, ni Paulhan en sus hermosos estudios sobre el carácter, ni Le Bon en su trabajo sobre las leyes psicológicas de la evolución de los pueblos, consiguen más que poner paralelas á la anhelada solución de un equilibrio verdaderamente ideal hasta hoy entre la obra igualmente fecunda de la familia y de la escuela.

Si el pensamiento se percibe mejor cuanto más se destaca la distinción de sus términos, quizá pudiéramos afirmar (con las reservas que la circunspección científica exige) que en términos generales la escuela *instruye* y la familia *educa;* se *aprende* del Maestro, se *mama* la educación, dice la sabiduría de las gentes, cuando habla de los buenos ó malos pañales que nos han envuelto en nuestra infancia. Pero el nucleo de la dificultad se halla en que debe aspirar la escuela á educar y esforzarse la familia también en enseñar, á fin de que sean ambas fuerzas convergentes á un mismo punto. Porque ello es evidente, la instrucción, el *surmenage*, resulta cruz en el agua cuando no se adquiere *pari passu* con la educación. Voltaire, colegial de los jesuítas, y el P. Coloma, discípulo del mundo, prueban en este sentido más de lo que pudiéramos nosotros aducir. El noble sentimiento de la caridad y la prudente ley de la tolerancia impedirán, luego que ambos se filtren en las costumbres, la guerra sin cuartel, de güelfos y gibelinos, que se hacen las ideas antitéticas. La piedad llegará á establecer *línea media* (formas y maneras) en la educación para que sus distintos rangos se concilien en una organización social, vigorosamente jerárquica y á la vez democrática de verdad (pues aun dentro de la democracia hay clases). Para que de tan seductor ideal, árbol de oro con fruto verde, se desprenda sazonado el producto, no es suficiente un *surmenage* ó exceso intensivo y extensivo de la instrucción, que nos conduzca al *intelectualismo* de que sepamos siempre más y seamos á toda hora peores, ahondando el abismo que separa al bueno del sabio, al buen Juan del hábil y listo Juanito. Ante espectáculo tan desconsolador, ya decía con gran perspicacia A. Karr: «Observo que el hombre todo lo perfecciona, menos á sí mismo.» En alguna de nuestras cartas, censurando el intelectualismo, hemos convenido en que la instrucción, sin más, no mejora al hombre, pues las ideas no ejercen una acción real en la vida, ínterin no bajan de la región movible del pensamiento á la estable é inconsciente de los sentimientos, donde se

elaboran los motivos de nuestra conducta. Las *Cartas..... ¿pedagógicas?*, todas las de la segunda serie se hallan (al menos en la intención) inspiradas en este sentido, que se confirma no sólo en el individuo, sino en la colectividad. Porque se observa, en efecto, que las decadencias de los pueblos (Atenas, después de la época de Pericles; Roma, en el siglo de Augusto; todas las naciones modernas, una vez pasada su hegemonía) son el fruto enteco de una civilización que les ha enervado y casi agotado sus más ricas energías. Pueblo muy civilizado y muy poderoso, disfrutando de la paz y de la riqueza, no teme á sus vecinos; debilita con el goce sus más viriles energías; multiplica sus necesidades por exigencias de la civilización; relaja todo vínculo social, comenzando por el de la familia; pierde poco á poco las cualidades que justificaran el esplendor conquistado, y entonces..... el fenómeno se repite con la monotonía que descubre Schopenhauer en la Historia, *eadem sed aliter*. Sufre el pueblo que se enerva la invasión y conquista de otro, si menos civilizado, con ideal más fuerte. La invasión de los bárbaros en Roma, el sitio de París por los alemanes, el riesgo vergonzoso que corrieron nuestras armas en Melilla, son ejemplos semejantes, salvo diferencia de tiempos, de lo que decimos. Enseñan tales consideraciones históricas que no basta organizar la escuela, difundir la instrucción, estimular el eretismo nervioso, cohonestarse con un enfermizo *surmenage*, sino que es necesario vigorizar la familia, establecer un equilibrio entre el predominio de la cultura puramente intelectual y el desarrollo de la voluntad y de los sentimientos necesarios á la vida social; sazonar, en fin, el fruto verde del árbol de oro del ideal, haciendo que lo intelectual se nutra de lo emocional y de lo afectivo, y que á tal obra cooperen la escuela y la familia, factores indispensables para formar y conservar el carácter nacional. Tal es la exigencia que se desprende de problema tan complejo. El alma del individuo (del educando) es expresión abstracta de la actividad de todo nuestro organismo, señaladamente del cerebro. El alma nacional, el espíritu colectivo (*allgeist* de los alemanes) es la expresión abstracta y además *difusa* de la energía de todo el organismo social. Demanda como primera condición el espíritu colectivo, que la *difusión* de sus energías se concentre en la familia, término *medio*, verdadero punto central, de donde irradia la energía individual, fecundada por la colectiva. Cuantas inducciones más ó menos prematuras se hacen, aplicando á los problemas pedagógicos las leyes de la herencia y los efectos de la sugestión (V. GUYAU, *Education et Hérédité*), comprueban que la obra educadora tiene su raíz en la familia, y su atmósfera nutritiva primero en la escuela y después en la sociedad.

III.

Sr. D. U. G. S.:

Insiste usted, amigo mío, en que *hay un solo mirar*, *una sola realidad*. ¿Se refiere esa realidad únicamente á lo material ó también á lo espiritual? En el segundo caso, la de *Hamlet*, más que en la palabra (que el necio y el discreto leen de igual manera), está en el pensamiento que Shakespeare se propuso desarrollar, pensamiento que será una realidad para el discreto, que no existirá para el imbécil. Éste, en la mancha de sangre que lady Macbeth se afana inútilmente en lavar, no verá jamás lo real, el remordimiento que la devora.

Desisto, por ahora, de asimilarme la idea de que mirando la *misma realidad* (como en efecto sucede) veamos la variedad.

Debe influir en ello algún elemento privativo de la función (el mirar), el cual contenga en germen la diversidad que aparece en el *ver*, *vario y numeroso como deseo de hombre*. (¡Siempre la mujer utilizada para toda metáfora deprimente!)

Si (como algún psicólogo afirma) la constitución del espíritu da, para la percepción de los materiales suministrados por los sentidos, formas ó maneras que son un elemento importante del resultado final; si del estado especial del organismo depende en muchos casos el resultado sensible

de las impresiones, que no sólo difieren de individuo á individuo, sino que varían en una misma persona, según el estado normal ó anormal en que se encuentre; si cada organismo tiene una *característica* especial que lo diferencia de sus similares, ¿será desatino pensar que la *constitución del espíritu*, peculiar en cada individuo, condiciona el *mirar* y, por consiguiente, el *ver*?

Evitémonos, si usted gusta, el trabajo de insistir en este punto; como se refiere á un error (ó tal vez á un capricho) mío, en nada afecta á la esencia del problema. Además, yo no veo mejor cuando más abro los ojos; por el contrario, necesito cerrarlos por algún tiempo para conseguir recoger después hasta los más débiles rayos de luz y apreciar en toda su realidad el objeto contemplado; es decir, que luego que recibo la impresión, la elaboro, no por un más extenso y difuso mirar, sino merced á un intenso y como concentrado ver.

Dejemos, por tanto, esta cuestión; demos por sentado que admito resueltamente la opinión de usted; que lo educable es el *ver*; que la espontaneidad revela la constitución especial de cada espíritu, la fuerza que posee, la *cualidad* de esta fuerza. Desde luego me ocurre preguntar: ¿Qué es para usted la cualidad? ¿Es la capacidad, el poder mental propio de cada espíritu para convertir en sangre intelectual (alimento del alma) todo conocimiento adquirido, toda emoción sentida, toda volición realizada?

Dependiendo del conocimiento de la *cualidad* la dirección y aprovechamiento de las aptitudes, ¿quiere usted decirme qué medios debe y puede emplear, más que el pedagogo teórico, el Maestro práctico (que es lo necesario), para conocer la cualidad? Conocerla debe ser el primer paso; di-

rigirla viene después. Para lo primero, ¿bastará lo que en Pedagogía se llama medición de las facultades? Los medios que á este fin se indican (mediciones del cráneo, observación del desarrollo de los sentidos, comparación de niños, de edades, temperamentos y sexos diferentes) ¿pueden dar resultado?

Una interrupción cortó, en mi carta anterior, el hilo de mi pensamiento. Cuando lo anudé, el tiempo apremiaba, y fué, por tanto, la idea apenas esbozada. No creo, tan en absoluto como usted, que un padre no pueda enseñar á sus hijos (en el sentido de instruir): acuérdese de Stuart Mill. Pudiera presentarle algún otro ejemplo que me toca muy de cerca. Además, educación é instrucción son líneas que deben converger.

Que usted no haya logrado enseñar á los suyos, me prueba tan sólo que quizá deje usted dominar su espíritu reflexivo por su condición apasionada.

Más que en la instrucción, considerada como adquisición de conocimientos prácticos, en la educación es donde yo anhelo que la familia sea el factor principal, casi exclusivo, que acentúe su influencia comenzando por su cooperación á la escuela y terminando por su virtud y eficacia en la sociedad.

¡Que no admite usted sexo en la paternidad! ¡Preciosa confesión! Si la cogieran los partidarios de la para mí indefendible *identidad* de sexos, pronto le declaraban á usted paladín de sus ideales.

Su buena amiga,

C.

27 Agosto 93.

Srta. D.ª C. S. O.:

Más que lo poco que adelantamos en el cuestionario, me duele, amiga mía, la habilidad con que usted convierte estas cartas en un monólogo. No me domina la impaciencia y, por tanto, sigamos machacando en el mismo tema.

Insistamos, pues, en el *mirar*, que es uno é idéntico en todos y para todos, sin que la interpretación de los ejemplos que usted cita proceda más que del olvido que padece de la correlación entre el mirar y el ver y de que las variedades del segundo las refiere al primero. Una misma (idéntica consigo, sin cuya condición no hay *substratum* ó remanente para la percepción) realidad es la que aparece en todo fenómeno; he ahí el mirar: que el sujeto la ve con indefinidos cambiantes de luz resulta en el hecho innegable. Y no es el sujeto (que hasta por la significación etimológica *subjectum*, expresa el puesto debajo ó subordinado) más que el súbdito de esa realidad, como en lo intelectual no es el autor, sino el testigo de la verdad.

Ve el discreto, dice usted, todo el hermoso simbolismo del remordimiento en la mancha de sangre de lady Macbeth y no percibe nada de eso el idiota; pero ¿no miran ambos la mancha de sangre, que es el dato, lo primordial, el alfa y la omega?

Declarar sin más (á ello parece usted inclinarse) la constitución orgánica principio explicativo de la variedad del ver, sugiere objeciones de difícil contestación. Aparte de que el célebre problema de la localización de las facultades anímicas no resuelve el más grave de si el órgano engen-

dra la función ó la función crea el órgano, ¿no observa usted que limitar crudamente á lo fisiológico (y á su constitución) la raíz y pedúnculo primordiales de la energía psíquica implica una síntesis prematura ó una inducción precipitada?

Luego cae usted en el extremo que en mi anterior indicaba que debía evitar, el de aceptar (ó aparentarlo al menos), por un exceso de benevolencia, mi idea como si yo fuera un obsesionado. Creo que gana el pensamiento cuando es refutado por personas discretas; que se cincela y precisa con la contradicción. No convence á usted mi razonamiento, pues la sinceridad es en este respecto superior á toda otra consideración. Y no podemos, ínterin no convengamos en este punto (pero por convicciones elaboradas, que no por graciosa adhesión), ó usted me indique explicación satisfactoria de la diversidad del ver ante la identidad del mirar, seguir estudiando la *cualidad* que convierte la fuerza incoherente en energía específica, porque precisamente se cualifica en la diferente perspectiva que cada individuo se asimila, ó en la diversa interpretación que del mismo dato concibe cada cual.

Suponga usted que oyen (miran) el discreto y el necio una frase irónica ó sangrienta de las muchas que nuestros políticos mutuamente se aplican, ó de las frecuentes con las cuales se *asaetean* las mujeres. La risa volteriana del uno, y la insulsez del otro, me parecen signos bien acentuados de la diferencia del ver ante la identidad del mirar. Comienza, pues, lo cualitativo y específico con la coparticipación del agente (del sujeto que ve), nula en el necio, penetrante en el discreto.

Conformes en este punto, no por merced y deferencia de

persona bien educada como usted, sino porque su pensamiento marchase de acuerdo con el que indico y parece sugerir la observación de los hechos, podríamos entrar en el examen de la *cualidad*, *X* indescifrable mientras no le reconozcamos, en medio del cambiante indefinido de sus perspectivas, una base fija y estable en la permanencia é identidad del dato que ofrece el mirar.

Limitando la cualidad á lo que usted llama medición de las facultades, reincidimos en el *cuantum*, en la cantidad; no se llega al *cuale*, que debe tener ramificaciones más complejas como soporte de sus manifestaciones. Es problema á resolver, que podrá darnos ocasión para estudiar el medio, la constitución orgánica y cuantas condiciones complementarias usted acertadamente indica como supuestos obligados del proceso de diferenciación, implícito en lo propiamente cualitativo.

Me importa precisar el sentido que yo quería atribuir á la frase: «La paternidad se ejerce sin tener en cuenta la diferencia de sexos.» Aunque es función propia de ambos (varón y mujer), arraiga tanto la paternidad en la entraña de lo humano que una mujer como D.ª María de Molina puede desempeñar cerca de su hijo en la menor edad la misión de tutor y padre irreprochable. A la vez, un padre cariñoso puede suplir la falta de una madre, con ternuras y delicadezas iguales á las de la mujer; así acontece con el viudo, héroe de bastidores, que llega al sublime equilibrio de unir la energía que demanda su autoridad con la flexible ternura de la compañera que le falta.

Sin llegar al caso de la viudez, un pedagogo moderno, Alexandre Martín, dice: «En materia de educación, la autoridad pertenece á aquel de los dos que sabe tomarla y

que por la firmeza de su carácter impone su dirección al otro.» Ambos son, pues, igualmente aptos; porque la mujer sabe suplir cualquier deficiencia con su excesivo amor filial, que la suministra el don del acierto.

Su mejor amigo,

U.

30 Agosto 93.

IV.

Sr. D. U. G. S.:

Volvamos, amigo mío (y muy estimado), á ocuparnos de nuestro pleito, que, por mi parte, se ha visto estos días algo descuidado.

Ante todo, usted, que tan bien sabe leer entre líneas, ¿por qué es tan poco benévolo que no suple mis deficiencias ó errores de expresión, en vez de atribuirme, siquiera sea velándolo con delicados eufemismos, una tendencia de pensamiento que sabe perfectamente no existe?

Usted bien entiende pretendía yo decir que, existiendo en el alma un *algo misterioso*, el cual sella y caracteriza la de cada individuo, dándole una fisonomía propia, que, como la corporal, no puede confundirse con otra alguna y considerando que todas nuestras facultades anímicas deben llevar grabada esa característica diferencial, la suponía latente en el *mirar* y transmitiendo su variedad al *ver*. Hasta la sabiduría popular parece venir en apoyo de éste, que debe ser error mío, afirmando que vemos lo que llevamos dentro. (El que las hace, las imagina. Piensa el la-

drón.....) Para mí, la realidad es lo mirado igual para todos, y la variedad está en el modo de mirar, peculiar en cada uno; por tanto, fundir lo uno en lo otro equivale á confundir el objeto (realidad, á veces inerte) con el sujeto (acción, vida).

Ha procurado usted rectificarme, y si acepté (quizás prematuramente) su afirmación, no fué por considerarle un obsesionado (bien sé que ni usted hace pacto con el error, ni la pasión es nube capaz de obscurecer su clarísima inteligencia), sino por comprender que cuando en un principio no me asimilo una idea, necesito abandonarla por algún tiempo (y deseaba no hacérselo perder á usted), esperando se haga la luz de repente y venga el convencimiento, el cual, buscado acaso, no llegaría nunca.

Y lo que yo esperaba ha sucedido. El convencimiento ha llegado, traído, más que por los razonamientos de usted, por alguno de sus juicios. Todos mis amigos me creen excesivamente sincera, incapaz de aparentar (ni por purismos de educación, que da siempre medios de decir la santa verdad sin ofender á nadie) que acepto lo que mi espíritu rechaza; y, sin embargo, usted me supone admitiendo su razonamiento por graciosa adhesión. Esto es, supone lo imposible en mí: decir, ni por benevolencia, lo que no siento. Si usted me juzga de diferente manera que otros (siendo yo igual para todos), es, sin duda, porque me *ve* de distinto modo, porque aplica en diverso grado su atención sobre mi humilde personalidad. Quién sabe; quizás del desarrollo de la atención dependa toda la obra educadora, y digo toda, porque es muy difícil *sentir bien* cuando se piensa mal. Acaso el *mirar* y el *ver* sean la forma espontánea y reflexiva de la atención. En la primera hay

más de nosotros mismos que del objeto contemplado, y en la segunda sucede lo contrario. Al *mirar* un objeto (ó una persona) lo recibimos en nuestro interior como nuestros prejuicios, nuestros deseos ó nuestros gustos nos lo presentan; al *verlo*, prescindimos de nosotros mismos (en lo que es posible) y consideramos el objeto en su propia sustantividad, tal como es en su esencia. ¿Puedo aventurarme á decir que hacer reflexiva la atención es educar el *ver* y corregir los peligros de su variedad, en lo cual puede también influir el desarrollo de la fantasía?

Declarándome ya convencida de la fijeza del mirar y la variedad del ver, pasemos á tratar de la cualidad. No olvidaba (en mi anterior) que la medición de las facultades da el conocimiento de la *cantidad* más que el de la *cualidad*. No obstante, usted, como yo (y más que yo), habrá observado se corresponden ambas casi siempre en razón directa y á *cero* de la primera, no obtendremos *uno* de la segunda. Confieso ingenuamente que en la práctica no acierto con facilidad á determinar la *cualidad* de la energía psíquica; reviste formas tan varias, tan vagas é intangibles; aparecen y desaparecen con tal rapidez sus manifestaciones, que puedo decir que la siento, pero no la veo; la comprendo muy bien y no logro explicarla ni muy mal. Así que, al leer la afirmación de usted, considerándola *X* indescifrable, me ocurre preguntar: Si el conocimiento de la *cualidad* ha de servir de base indispensable á la dirección acertada de la inteligencia y, mejor dicho, de la educación; si su conocimiento corresponde, no á la Pedagogía, sí á la Psicología, ¿qué datos puede dar el psicólogo al Maestro para que llegue á despejar la incógnita?

No se quejará de que le deja entregado al monólogo,

puesto que le hace más preguntas que un catecismo, su verdadera amiga,

C.

3 Septiembre 93.

Srta. D.ª C. S. O.:

Aunque usted se deje seducir, mi buena amiga, por la falsa modestia de un escepticismo cómodo ante las dificultades que ofrecer pueda la labor del pensamiento (desconfiando de la Psicología y de la Pedagogía), no me he de permitir la audacia de acusarla de escéptica cuando se ampara en un idealismo rayano en lo dogmático.

Pero un escepticismo *incipiente* parece inferirse de sus afirmaciones «vemos lo que llevamos dentro; el que las hace, las imagina; piensa el ladrón.....», etc.

Si subimos un poco el diapasón del tecnicismo, podremos expresar la idea de usted con Kant, diciendo: «Sólo conozco el fenómeno, la apariencia, pero no el nóumeno»; ó con Schopenhauer, cuando dice: «El mundo es mi representación y ésta el velo de Maya, que oculta la vacuidad de lo real.»

En el grado en que usted ama la verdad, en el mismo se halla obligada, aun ante los intentos malogrados del intelecto (hipótesis ó semillas, que unas se esterilizan y otras fecundan), á persistir en el noble propósito de buscarla, máxime cuando para ello le abonan condiciones que no es preciso enumerar.

Aceptando la *parte* de verdad que revelan el dicho de usted y los aforismos de Kant y Schopenhauer, é insistiendo en mi obsesión de la identidad del mirar, descubro

yo, en la persistencia de lo que recibimos (mirando), norma y pauta para corregir la diversidad de lo que vemos. Cada cual ve las cosas á su modo; pero en cierto límite, todos debemos ver lo mismo. Esta es la derecha. Y para ello el discreto, ante la múltiple variedad del ver, invoca la identidad del mirar.

El ver erróneo se rectifica merced al nuevo mirar, perogrullada que señala de modo bien preciso la misión de todo pedagogo, la de enseñar (y enseñando, aprender) á ver, evocando siempre el mirar; la de hacer que surja (no suplirla dogmáticamente) la espontaneidad al conjuro de la receptividad, el recto ver por medio del mirar reflexivo.

Si la naturaleza enseña que en todo desorden existe un cierto principio de orden, ritmo que se revela en la periodicidad de las enfermedades, en la sucesión de la calma á la tempestad, ¿por qué no seguir igual proceso que la naturaleza, invocando la identidad del mirar ante la diversidad del ver?

Para el dómine con palmeta, el de la enseñanza coreada, ó para el pedagogo modernista, ambos prendados de la uniformidad (algunos sólo gustan de los que visten como ellos), el fecundo y hermoso bullir (diversidad del ver) de las múltiples manifestaciones del intelecto de los educandos representa *Torre de Babel*, cuya demolición acometen con dogmatismos de uno ó de otro entronque.

Para usted, pedagoga sin afectación, natural, naturalísima, que *casi se quiebra de sotil*, esa vegetación semitropical de tantas y tan hermosas cuanto varias manifestaciones del ver, equivale á serie de energías, cuya vida seduce por lo espontánea y rica y cuyo orden (en medio de un aparente desorden) será reintegrado merced al principio

inmutable de la identidad del mirar. Y cuanto más introduzca usted la sonda de su perspicacia en tan hermoso hervor de vida, calor de humanidad, brumas y penumbras, que anuncian luces refulgentes, tanto más podrá usted adquirir la convicción de que son radios que aparentemente se separan, pero que necesariamente convergen cuando la mano hábil y experta del educador les indica la identidad del mirar como centro de su común gravitación.

Á granel se ofrecen los ejemplos que confirman estas observaciones. «Se distrae usted; olvida tal dato; no tiene en cuenta esta consideración; repare, mire, observe, vuelva á leer», etc., frases son que se hallan en labios del que enseña como signo de que presienten el principio de que hablamos.

Ahora bien: condición indispensable en el pedagogo, para poder dirigir la diversidad del ver á la identidad del mirar, es la de conocer de dónde procede la primera á fin de que pueda ser subordinada á la segunda. Y ya en este punto, surge el problema de la *cualidad* (que es de donde procede la diversidad del ver), incógnita que, con los datos que anteceden, puede ser poco á poco despejada, tomando como base la individualidad de lo vivo y refiriéndola, en primer término, á lo que es más general y extendido en cuanto existe, á la *irritabilidad* del acto reflejo.

Excita usted el ganglio rudimentario de una amiba y contesta á su modo. Estimula usted el cerebro del genio con una pregunta y reverbera mágicamente luces semidivinas. ¡Qué inflexible identidad en el mecanismo! ¡Cuánta y cuán hermosa variedad en la función! Ni la escala de Jacob en su sueño bíblico puede servir de símbolo adecuado á esta cadena dc eslabones de oro, que engarzan, sin solu-

ción de continuidad, el inconsciente movimiento de la pata de una rana con el eretismo nervioso del pensamiento genial. La serie no se interrumpe, el proceso es idéntico, el mecanismo igual, siempre igual: un ganglio que se une con otro.

En el eje de diamantes del mundo de lo vivo, donde existe irritabilidad (sensibilidad), hay vida; donde falta la primera, desaparece la segunda. Ya lo dijo C. Bernard: «Todo lo que vive, siente y puede ser anestesiado.» Él mismo lo expresó, reconociendo que el corazón (órgano de la sensibilidad) es el que primeramente vive (el feto, en la vida intrauterina, comienza moviendo el corazón) y el que últimamente muere (experiencias hechas en algunos guillotinados). Lo presintió el Eclesiastés al afirmar que llevamos el mundo en nuestro corazón.

Si el tallo ó arbusto de la sensibilidad, árbol frondoso de la vida, fruto el más preciado de su evolución, luego que se concreta en el individuo, ahonda sus raíces (para hacer más copudas sus ramas) en las entrañas sociales, ¿no percibe usted la necesidad de estudiar la *cualidad* de lo vivo dentro del medio en que aparece? ¿No halla usted justificado, comenzando la educación por la sensibilidad (idea en la cual convienen todos los pedagogos, pues ya Platón definió en *Las Leyes* la educación, disciplina del placer y del dolor, cuyo desarrollo precede en el hombre al de la razón), contar con todos los factores (hasta el suelo en que se nace) que determinan un carácter especial, una idiosincrasia, una carne, un hueso y una sangre morales, un conjunto de *circunfusa* que se opone á que se convierta para nosotros en *ingesta* algo tan exótico, por ejemplo, como el *sport* inglés? Lejos de la Pedagogía nacional en nuestras

vagas idealidades, usted dirá, en su discreción, si nos acercamos á ella.

Su mejor amigo,

U.

6 Septiembre 93.

Sr. D. U. G. S.:

Mi buen amigo: Siempre que me he visto precisada á dar la enseñanza religiosa (que, en mi opinión, no debe estar nunca á cargo de los *creyentes*, sí de los *docentes*), me ha invadido un verdadero terror, pues segurísima de no sentir, creer ni hacer una herejía, no lo estaba, ni mucho menos, de no decirla, por falta de dominio del asunto. Algo parecido me debe suceder con la Psicología: quizás enseñando no cometeré *herejías psicológicas;* escribiendo debo decirlas muy grandes, cuando usted (suavemente, por supuesto) me acusa de escéptica y compara mis afirmaciones con las de Kant y Schopenhauer (quienes de seguro no le agradecerían á usted la comparación si pudiesen enterarse de ella). ¡Escéptica yo, que amo el bien sobre todo lo humano; que creo en él con fe viva; que espero encontrarlo hasta en el fondo del mal; que lo respiro á pulmón pleno allí donde lo hallo!

No es lícito, amigo mío, por parte de usted, atribuirme ese cómodo egoísmo, olvidando lo primero que le dije en la conversación origen de esta, para mí gratísima, correspondencia, que tan dilatados horizontes abre á mi pensamiento.

Lejos de desconfiar de la Psicología y la Pedagogía, con-

sidero la primera como firme é inexcusable cimiento de la segunda y por eso pido que el psicólogo sea el *maestro* del *Maestro*, único medio de obtener educación racional; mas entienda usted que, habida cuenta de las condiciones generales del Magisterio, no pretendo yo que el Maestro *haga* Psicología (perdóneme el galicismo), que eso es obra de otros, sino que la aprenda para aplicarla constantemente, cosa que no hace hoy porque no sabe, puesto que la Pedagogía, enseñada en la generalidad de las Normales, se ocupa principalmente de lo accesorio (forma del salón de clases, altura de la plataforma, número de sistemas de enseñanza, etc.), y descuida casi por completo lo esencial: el alumno.

Ningún Maestro de verdad intentará, en teoría, encerrar en el mismo molde la inteligencia de sus alumnos; no obstante, quizás muchos lo hagan en la práctica, confundiendo el recto ver con el idéntico decir. Y, sin embargo, usted tiene razón; todos debemos ver lo mismo: la realidad. Pero he ahí lo difícil de conseguir si el educador olvida la necesidad ineludible de hacer llamamientos continuos á la atención (rectificación del mirar), que, guiada, fortificada y ejercitada, dará la impresión exacta, el *mismo ver;* el conocimiento real de las cosas, y, por tanto, de las aptitudes individuales, indicando las *verdaderas vocaciones*, condición indispensable para hacer de cada niño un sér realmente útil, pues todos poseemos dotes (más ó menos valiosas) que poner al servicio de la familia y de la sociedad.

Para dar dirección conveniente y natural á «las varias y hermosas manifestaciones del ver, equivalentes á series de energías» (desviadas y deformadas siempre que las ahoga, so pretexto de educación, cualquier convencionalismo pedagó-

gico), debiera estudiarse todos los factores que usted ingeniosamente señala en su anterior, con la acertadísima denominación de *circunfusa*. Aplicando este conocimiento á desenvolver y dirigir la sensibilidad, manantial inagotable de donde brota el bien ó el mal que el hombre realiza en su vida, y á descubrir en cada educando la cualidad de la atención, una vez determinada ésta, el pedagogo encontraría en ella un indicador seguro del camino que conviniera seguir para obtener el desarrollo normal y el perfeccionamiento posible de cada intelecto, no marchando á ciegas, como casi siempre sucede, por senda desconocida y en muchos casos equivocada. ¿Qué medios pudiera emplear el Maestro para llegar á este resultado? Aunque no es fácil indicarlos, nuestro buen deseo no debe retroceder ante el obstáculo, y podemos intentar vencerlo en nuestras cartas sucesivas; pero..... ¿las escribiremos? Temo que no. Los días de descanso tocan á su fin y nuestras habituales tareas nos llaman de nuevo.

Tal vez habíamos dado un paso hacia la anhelada Pedagogía nacional; siento que no continuemos acercándonos á ella.

Sin embargo, «la esperanza es el sueño del hombre despierto». Antes que abandonar nuestro ideal, sigamos soñando.

Su afectuosa amiga,

C.

10 Septiembre 93.

CARTAS..... ¿PEDAGÓGICAS?

SEGUNDA SERIE.

(En las cartas que siguen se examina el segundo tema del Cuestionario.)

I.

Sr. D. U. G. S.:

Razón tenía yo, mi buen amigo, al obstinarme en soñar, alimentando la esperanza (manifestada en mi última carta del pasado Septiembre) de que nuestra correspondencia quedaba interrumpida, pero no terminada. Como entre las varias definiciones de lo ideal figura la de que «es aquello que no se tiene y se quisiera poseer», que viene de molde á mis aspiraciones pedagógicas, pues no ven realizado nada, ó casi nada, de lo que anhelan, y como lo que se desea con vehemencia se persigue con afán; me decido á robar algunos minutos á mis tareas cotidianas, esperando de la amable amistad de usted imponga á las suyas igual sacrificio para continuar nuestro comenzado diálogo y discurrir, en su buena compañía, por el campo de la *atención*.

A ella se refiere el segundo tema del cuestionario que nos sirve de guía y á ella debemos consagrar, por tanto, nuestras primeras discusiones. Según usted indica, la dirección y desarrollo de la atención constituyen el nucleo de la educación intelectual y todo el arte pedagógico reside en la manera de excitar y dirigir su espontaneidad. Así

presentado el problema, la solución parece clara y la tarea del educador sencillísima.

Y, sin embargo, tal es, á mi entender, el blando arenal en que corre peligro de encallar nuestra actual tendencia educadora. Nada más fácil que excitar la atención del niño; nada más difícil que mantenerla en la línea, casi imperceptible, que separa la percepción exacta del objeto, base real de todo conocimiento, de la creación de imágenes quiméricas. Con las últimas se forjan un concepto especial (y casi me atrevería á decir antirracional) de la vida los histéricos y neuróticos, que tanto preocupan á los antropólogos.

Como toda grandeza encierra el germen de su decadencia, Pestalozzi y Frœbel nos legaron en su método intuitivo, al par que la fecunda semilla del actual progreso educador, el tizón que ha de esterilizarlo. En la primera edad, la intuición de objetos sensibles lleva al niño, como encantado, de uno á otro, complaciéndose manifiestamente en adquirir ideas por procedimiento grato y nada penoso. Mas en la vida intelectual, como en la real, lo que no se recibe por herencia, se adquiere con trabajo y cuanto más asiduo é intenso éste, tanto más valioso y sólido su resultado. El niño que aprende jugando adquiere sin esfuerzo idea, superficial y fugaz, de los objetos contemplados; recibe en tiempo breve numerosas percepciones; ni desarrolla la atención, ni fortifica la voluntad, ni forma el carácter. En cambio, extiende y multiplica las alas de la fantasía y se dispone á vivir de ilusiones por desconocimiento absoluto de la realidad.

Verdaderamente, educarse en la contemplación de lo más real, los objetos sensibles (salvo la opinión de Campoamor de que *«lo más real es ver visiones»*), y desconocer la reali-

dad, resulta paradójico. La paradoja no existe en la afirmación, está en los hechos. La inteligencia infantil, pronta á excitarse, presta atención á todo lo nuevo, gasta su fuerza en la recepción de las impresiones, cuando, según el uso, son numerosas y variadas; y como su escasa energía no basta á fijarlas y determinarlas, en vez de adquirir ideas claras, de firme contorno y acentuado perfil, conserva formas vagas de imágenes apenas bosquejadas, con las que combina cuadros ricos de color, pero desdibujados.

¿No ve usted, amigo mío, con su admirable perspicacia, que el problema es más complejo de lo que á primera vista aparece? Antes de excitar la atención (tendencia predominante del modernismo), es indispensable determinar la fuerza de la actividad cerebral del educando, la delicadeza de su sensibilidad, su energía volitiva; elementos que, condicionando la atención, indican el camino practicable que ha de llevar el proceso involutivo de la inteligencia, desde la curiosidad á la atención, de la atención á la reflexión y de la reflexión al raciocinio.

Espero la opinión de usted para confirmar ó rectificar la mía.

Su amiga afectuosa,

C.

1.º Enero 94.

Srta. D.ª C. S. O.:

Mi buena amiga: Impaciencia justificable en pro de nobilísimos deseos es la que hace exclamar á usted en su carta: «Mis aspiraciones pedagógicas no ven realizado nada ó casi nada de lo que anhelan.»



Cuánto honra á usted esa declaración, unida á la perseverancia en debatir los problemas que interesan á nuestro oficio, no he de decírselo yo, aunque sí le advertiré que en la obra amorosa de la educación, lo mismo que en la moral, todo consiste en preferir (para la obra) lo mejor bajo el impulso de la esperanza y del amor. Que el éxito (que no es siempre de los leales) no corona los esfuerzos propios, pues aun en tal caso se sentirá usted obligada á persistir en ellos, de lo cual da ejemplo con su laudable iniciativa para reanudar nuestra interrumpida correspondencia. Por densa que sea la atmósfera de melancolía que en todas partes se respira, la resignación cuando se malogra un intento no está reñida con el ánimo para persistir en la lucha. Seamos, pues, pródigos del esfuerzo propio y fiemos en que lo justifique, ya que no el éxito, la *pureza* de la intención.

No parecemos tan distanciados en lo que se refiere á la *atención*, verdadero punto inicial de todo propósito pedagógico, como en el que hemos discutido sobre el «mirar y el ver». Y auguro favorablemente de nuestra coincidencia de pareceres, porque los dos temas conservan entre sí estrecho parentesco.

Ha encallado, en efecto, según usted acertadamente indica, el *modernismo pedagógico* en la manera como ha pretendido dirigir la atención. Dominado á veces por una *sensiblerie* excesiva, ha convertido la *curiosidad* del niño en la gallina de los huevos de oro. Tanto la ha excitado y tan enciclopédicamente le ha puesto delante estímulos, que resulta muy pronto atrofiada.

Discurriendo en línea recta, que suele ser lo más cómodo, aunque no lo más exacto, hase dicho la nueva Pedagogía: «Posee el corazón razones que desconoce el inte

lecto» y ha olvidado que es preciso que se sustituyan «con las razones del corazón, que el intelecto conoce y á las cuales atribuye el valor y dignidad que legítimamente les corresponde». El instinto de la curiosidad, insaciable en sus primeras manifestaciones, es útil cuando es dirigido convenientemente; declina, por el contrario, en rutinas que lo esterilizan, si su exuberancia no es, más que contenida, aplazada. Además, la atención, lo mismo la espontánea que la reflexiva, se ejercita intensa y extensamente y cuanto gana una extensión prematura, otro tanto pierde la intensidad razonada. En la relativa oposición de ambas direcciones se halla el germen del plantel indefinido de eruditos á la violeta.

Habrá usted observado que las denominadas *lecciones de cosas*, ó reales, especie de dogma de los nuevos procedimientos pedagógicos, constituyen un medio innegable para llegar *á la enseñanza en vivo;* pero su aplicación, hasta ahora al menos, implica la reincidencia, con circunstancias agravantes, en el vicio más arraigado de la Pedagogía tradicional, en el *nominalismo abstracto.* Se sobreexcita la curiosidad del niño, se le impulsa á que la ejercite á capricho (como si la voluntariedad fuera nunca raíz del carácter) y suele adornarse el educando con un barniz de nombres (que no de ideas), que á la primera raspadura descubre lo estéril de la obra.

Pertenece, dice, por ejemplo, un pedagogo, la oveja al reino animal; su lana sirve para vestir al hombre; los vestidos se hacen también con sustancias textiles y se coloran con productos del reino vegetal; la celulosa de las plantas sirve de base á la combinación de los colores; se debe la coloración á la acción química de la luz, que tiene su ori-

gen en el calor y en el sol. Y así, indefinidamente, en un bello desorden y hasta haciendo gala de la incoherencia del proceso mental, se cae de modo necesario en aquel *mariposeo intelectual* que tanto fustigaba, quizá porque alguna vez fué víctima de él, el malogrado M. Nieto. En este caso, el símbolo suplanta lo simbolizado y surge la paradoja, de que usted habla en su bien pensada carta, tanto de lo inconmensurable de las afirmaciones, cuanto de lo discontinuo de los hechos ó datos que ante la atención se presentan.

Lo nuevo atrae y seduce, cuando sólo penetra en el intelecto. El *misoneismo* ú horror á lo nuevo, de que habla Lombroso, se refiere á lo que se ha de filtrar en el carácter. Se menosprecia *connexio idearum* según *connexio rerum* de Espinosa y jamás se adquiere «las ideas claras, de firme contorno y acentuado perfil», que usted echa de menos. Se da el caso, que alguna vez usted me ha referido, del examinando de Matemáticas, que no sabía multiplicar ni dividir, operaciones, según él, de la Aritmética vulgar, y hablaba mucho y con frecuencia excesiva de la *combinatoria de permutaciones*.

Aunque pudiera parecer á quien lea, y á usted misma, tan benévola en sus juicios, preocupación más que idea lo que me *intriga* el nexo correlativo del mirar y ver, me permito considerar que en lo que usted denomina problema complejo de la atención se puede señalar una síntesis de ambos momentos y en ella utilizar, aun aplicando las lecciones de cosas para que se regule lo individual y á veces arbitrario del ver, lo rítmico y continuo que las intuiciones empíricas ofrecen al que enseña á mirar.

Pero para enseñar á mirar, pues el ver hemos casi con-

venido que es obra propia de cada uno, es preciso, sin ahogar ni contrariar la movilidad excesiva de la curiosidad del niño, regularla *sugestivamente*. Después de todo, la educación, lo mismo en su aspecto instructivo que en su condición sintética, quizá pudiera equipararse á *sugestiones coordenadas y razonadas*. Así al menos lo indica, en su estimable libro *Education et Hérédité*, Mr. Guyau, sobreentendiéndose que se habla de la sugestión normal. Ofrecería la ventaja la educación sugestiva, sustituyendo á una enciclopedia de similor, que podría servir de indicio seguro para apreciar lo cualitativo y específico del *vèr* del educando. Y en todo aquello que se señalaran hábitos comunes y constantes maneras y predisposiciones fáciles de sugerir, podría hallar el pedagogo lastre y sedimento del carácter individual y del propio de la colectividad, como paralelas puestas á la *Meca* á que nos dirigimos, á la *Pedagogía nacional.*

No puede ni debe consistir la reforma, de que tan necesitada se halla la educación, en copiar, sin más, métodos, procedimientos y maneras de los extranjeros. Sin duda, de ellos hemos de aprender modestamente muchas y muy buenas cosas, que ellos saben ya utilizar; pero tomadas en bloque, sin las distinciones que caracterizan la racionalidad, sin la selección intelectual que recomienda el mismo Spencer, nos veremos obligados á concluir, ante lo anormal de los resultados, como el matasanos que apuntaba en su diario buenas las sardinas para el zapatero (porque uno las comió durante la fiebre y sanó) y malas para el labriego (porque éste con calentura las comió y murió).

De tales absurdos puede y debe librarnos una sugestión normal y razonada. Merced á ella, impulsando la curiosi-

dad del niño, sin contrariar, sino regulando su propia espontaneidad, puede descubrirse en sus tendencias ingénitas, en aquellas que prístinamente se desprenden de las brumas de la vida, algo cualitativo y específico, que es indicador obligado del sabio principio *sequere naturam*. Con la sugestión, individualizando y generalizando la educación, se hallará también, en medio de la frondosa variedad de cada uno, en sus preferencias y gustos dominantes, cierta tonalidad común á todos como síntoma certero de la conciencia colectiva, que duerme sorda y despierta avisada en la espontaneidad individual. La conciencia social, la que se encuentra en el umbral de la reflexión propia, es la aurora que anuncia el carácter nacional, arraigado en todos por influencias del medio, de la herencia, de la evolución, etc. Sus primeros esbozos, libres, en la ingenuidad con que los manifiesta el niño, de la hipocresía con que la malicia los reviste más tarde, revelan más y mejor que nada á un pedagogo experto las cualidades positivas que avaloran y las deficiencias y vicios que amenguan la dignidad del carácter nacional.

Lo cualitativo del individuo y lo cualitativo del grupo ó agregado social á que pertenece, con sus méritos y deficiencias, con su anverso y reverso, tal parece ser el campo laborable de la Pedagogía nacional. Para delimitar y circunscribir su alcance y aun para reconocer la *vix medicatrix* de que internamente se halla dotado, no hay recurso más hábil que una sugestión razonada, que sirve de freno al mariposeo intelectual y de norma al anhelado tránsito de la curiosidad á la reflexión.

Tomemos tales indicaciones, mi valiosa colaboradora y amiga, como perspectivas, si lejanas, animadoras del fin que

perseguimos. Pero recurramos de nuevo á los pies de plomo, que recomienda Bacón, y no vayamos á creer, soñando despiertos, que, con la perspectiva del ideal, el fruto ha sazonado y se halla al alcance de las manos como manjar suculento.

Si hemos de utilizar para educar la atención sugestiones coordenadas y razonadas, parece exigido, aun admitiendo que se sabe cuánto interesa de momento respecto á la atención misma, la indicación precisa y exacta del proceso según el cual hemos de regular dicha función inicial. Requiere la atención, que en nuestro cuestionario hemos dicho implica todo el problema pedagógico, un desarrollo gradual, por momentos medido, y en toda ocasión contrapesado intensiva y extensivamente.

Lo instructivo en la Pedagogía es lo que precede, porque lo mental es *lumen vitæ* y surge de la atención como la planta de la raíz. Los dedicados á adiestrar y domesticar animales pagan (según la observación de Darwin) á gran precio los que revelan una atención grande, y no aceptan, ni aun regalados, aquellos otros que desde un principio muestran especie de ligereza ratonil. Lo que es verdad de la inteligencia, rodeada de las penumbras del instinto en los animales, habrá de ser cierto, certísimo, de la reflexiva del hombre.

Volvamos, pues, al examen de la atención y en ella cuidemos de mostrar que su desarrollo, esquema el más complicado de todo el intelecto, es el de una energía plástica y viva, no el de una fuerza abstracta é indefinida, que cristaliza en resultados dogmáticos.

Pero volvamos, mejor dicho, vuelva usted (y perdone el tono imperativo), señalando taxativamente el orden de su

desarrollo; que en la diversidad de sus etapas hemos de encontrar consideraciones que abonen nuestro sentido.

En espera de la coincidencia del pensamiento, le anticipa mancomunidad de afectos su mejor amigo,

U.

2 Enero 1894.

NOTA.

Debemos, en efecto, instruirnos *previamente* para que el intelecto, *lumen vitæ*, nos dirija y eduque después. Hemos convenido, y aun repetimos varias veces en el curso de esta correspondencia, que la vida de relación (la que aspiramos á convertir en vida racional) comienza en el *dato primitivo* de la sensación, que juntamente nos impresiona (emoción) y nos advierte de la existencia de algo (representación ó percepción). Es la percepción la fase objetiva que ofrecen los fenómenos, diciendo qué son y cómo. Es la emoción la fase subjetiva de los mismos, é indica el modo y forma en que reaccionamos (placer ó dolor). Corresponde á la percepción, por lo que revela de la naturaleza objetiva de los fenómenos, la misión directora, y en este sentido la instrucción es el requisito primero de toda obra educadora (saber para hacer ó ver y querer, inteligencia que guía para formar el carácter). Pero si en la labor reflexiva el pensamiento precede, no suple á la emoción; antes bien, de ella se nutre, y en la conexión de todo nuestro funcionalismo (*consensus mentis*, característica de nuestra racionalidad) se ha de estimular *la penetración íntima de la sensibilidad y de la inteligencia* como causa principal de todo progreso moral y estético, que halla el fundamento de la obra amorosa de la educación en la simpatía. Explica la penetración íntima de la sensibilidad y de la inteligencia las variaciones rítmicas, según ley del tiempo (edades), de nuestra vida emocional y sus posibles desvíos (edad de las pasiones), lo cual sirve de indicador al pedagogo para precisar qué es lo que puede y qué es lo que no debe exigir al educando, dado el límite de su edad.

Quien explica la sensibilidad (explicar es en parte justificar) y su evolución, justifica en parte la habitual distracción del niño, la impresionabilidad del joven y la tendencia plástica de las emociones en el adulto, según la piadosa *ley de la tolerancia*, aspirando á convertir la sensibilidad, en cuanto se halla compenetrada con la inteligencia, en reflexiva. Ha de decir la reflexión en qué tanto la sensibilidad puede ser criterio para la vida y cómo puede resolverse la cuestión batallona del optimismo y del pesimismo en la aspiración á lo mejor. *Neque flere, neque ridere, sed intelligere*, según la hermosa expresión de Espinosa: no lloréis, ni riáis de todo; procurad entenderlo.

II.

Sr. D. U. G. S.:

Creo, amigo mío, que así como el movimiento se prueba andando, usted se ha propuesto demostrarme la eficacia de su *método sugestivo*, sugiriéndome con su carta un cúmulo tan grande de ideas, que me voy á ver muy apurada para conseguir colocar algunas en orden y darles un aire *presentable* de contestación.

Por de pronto, desea usted que *vuelva yo* (perdonado su afectuoso imperativo) sobre la atención, determinando el proceso que sigue en su desarrollo; pero de tal manera me atraen y tal preferencia gozan en mi mente algunas otras cuestiones de las que usted trata, que á punto estoy de ponerme en contradicción con mi teoría de que «obedecer es más fácil que mandar».

Sin embargo, para no resultar en desacuerdo conmigo misma, procuraré concentrar mi esfuerzo en el estudio de la marcha que sigue el desenvolvimiento de la atención. Ante todo, ¿no es la atención una forma de la actividad (en mi concepto la primera), que presupone en su mayor desarrollo un esfuerzo de la voluntad ó, en otros términos, una *energía plástica y viva?* En este caso, su dirección exige el conocimiento previo de la cantidad de fuerza física é intelectual que posee el niño. Y digo la *cantidad* (no crea usted que olvido la cualidad), porque el mecanismo de

la atención implica un trabajo del cerebro, por el cual éste concentra, en determinadas regiones, la energía nerviosa, y, por tanto, un esfuerzo físico, penoso siempre á las constituciones débiles. Para obtener este conocimiento, nada tan útil como la observación del grado de desarrollo alcanzado en cada individuo por la curiosidad infantil (atención espontánea), termómetro que señalará al maestro, con absoluta precisión, no sólo la máxima y la mínima, sino también, y esto es lo importante, la *isoterma*, base de la educación colectiva. Tal observación puede ser más fácil y exacta en la familia que en la escuela (donde no es, ni mucho menos, imposible), utilizando la segunda los datos aportados por la primera; mas aun prescindiendo de ellos (antes sería necesario crear costumbres), el pedagogo puede y debe hacerla directamente, sirviéndole, como medio auxiliar y de gran eficacia, las lecciones de cosas algo maltratadas por usted con justicia. No se apresure á anotarme la contradicción. Estas lecciones tienen también anverso y reverso. En el primero, el educador discreto, inspirado en el proceso mental, ve el modo de excitar la atención del niño, de fijarla, despertando el interés, y de vigorizarla concentrándola en un *solo objeto*, el cual se convierte en percepción determinada, idea clara y conocimiento concreto y útil. El reverso...., la rutina sabe sacar de él ese *nominalismo abstracto* que usted lamenta, y el cual es, con otro nombre, el antiguo verbalismo, tan justamente censurado y tan candorosamente parodiado por los mismos que lo censuran. Con el nuevo sistema, el objeto sustituye al libro; la palabra hablada á la escrita; el *conocimiento* entra por el oído y va á la memoria. Se excita principalmente la inteligencia (no se la educa, pues esto sólo se consigue con la direc-

ción armónica y gradual de todas las facultades) y algo el sentimiento. Queda descuidada casi en absoluto la voluntad, la cual se ejercita en el desear (múltiple y vario cuanto lo son las impresiones), no en el querer, firme y concreto como lo es el deber, que siempre engendra, ni tampoco en el dominio de los propios anhelos, medio único de convertirla en energía poderosa apta para dirigir y soportar la lucha de la vida. Así utilizadas, no se obtiene con las lecciones sobre objetos otro fin que el de educar algo los sentidos y avivar la fantasía, sustituyendo la percepción externa (estímulo) á la atención, fuerza viva; lo artificial á lo natural; lo nuevo á lo cierto. El exceso de impresiones dispersa la atención, le quita intensidad, la convierte en la viveza ratonil que hace de los niños listos hombres tontos, porque viviendo siempre hacia afuera no han adquirido la experiencia interna, fruto de la actividad reflexiva de la atención, cuando ésta, completando su desarrollo, alcanza total madurez. Para alcanzar buen éxito se hace indispensable *sugerir* el conocimiento en vez de *darlo*, es indudable; pero también lo es que este medio exige en el educador condiciones de superioridad y energía que difícilmente se encuentran reunidas. Cuando el Maestro no ha logrado determinar si en la colectividad que dirige domina la sensata prudencia de Alvar Fáñez, la poco escrupulosa travesura de Martín Antolínez, la delicada ternura de Félez Muñoz ó la bestial acometividad de Pero Bermúdez (todos muy españoles, pero todos muy diferentes entre sí, salvo en lo que á los sentimientos de patria y honra militar afectaba), ¿cómo ha de ejercer sobre ella sugestiones coordenadas que conviertan gradualmente la atención espontánea en reflexiva?

Quizás me equivoque; mas, en mi humilde opinión, para obtener tal resultado es necesario, en primer término, no olvidar que la atención del niño no es planta de estufa; que, por tanto, se ahoga en una atmósfera artificial y vive lozana y exuberante al aire libre. Al entrar en la escuela posee ya el niño un vocabulario (más ó menos abundante), que representa el boceto de gran número de ideas vagas é indecisas, pero ideas al fin y al cabo. Con este material tosco é informe ha de empezar á trabajar el Maestro para dirigir la atención del alumno y fijar el conocimiento semiadquirido. Torpeza insigne es pretender levantar el gigantesco edificio de la instrucción antes de afirmar el terreno movedizo, como de aluvión, formado por este *saber* primitivo, cimiento sólido ó inestable (según las circunstancias) de toda la ciencia futura del educando. Por regla general, lleva á la escuela el conocimiento empírico de la familia, la casa, el alimento, los amigos, el pueblo, los animales que viven en domesticidad, etc. Todo mezclado en confusa perspectiva, esperando el hábil toque que ha de separar el primer término del segundo y de las lejanías del horizonte. Aquí empieza la labor del Maestro. El niño que afirmará, por ejemplo, que *su madre le quiere mucho*, se verá perplejo si se le pregunta por qué lo sabe. Ha sentido el cariño que le rodea, aunque jamás ha *visto* los cuidados, las preocupaciones, los sacrificios en que ese cariño se exterioriza. Hagámosle sobre esto su primera lección de cosas y convertiremos en reflexiva la ateneión que espontáneamente ha sabido percibir el amor materno. Siguiendo el mismo procedimiento con todas las ideas que el educando posee, se logrará que cada una destaque vivamente su contorno, adquiera su valor real y al ser expresada por el len-

guaje represente, en vez de un sonido, un conocimiento claro, merced al cual se llegue á *mirar* y á *ver* la realidad, lo que existe. Así dirigida la enseñanza, tomando por objeto las *percepciones internas*, el alumno conceptúa tenía ya sabido lo que acaba de aprender y se habitúa á partir de sí mismo para llegar á todo conocimiento. Basta entonces el más ligero estímulo para detener, ya la indiferencia de la atención refleja, ya la fugacidad de la atención espontánea y convertirlas en atención reflexiva. Interpreta ésta con exactitud las percepciones externas y les da, así como á las internas, la claridad y consistencia necesarias para fijarlas en recuerdos permanentes. Al mismo tiempo, contribuye á desplegar útilmente la energía de las facultades y las vigoriza, pudiendo, por tanto, servir de medio para determinar la fuerza cuantitativa y cualitativa de cada inteligencia.

Redúcese todo á sustituir las continuas excitaciones artificiales, que mantienen en constante irritación la impresionabilidad infantil, con una revisión de los conocimientos adquiridos sin esfuerzo, que flotan en el aire que se respira, que viven latentes en el fondo de la conciencia (ya por ley de herencia, ya por otras razones), convirtiéndolos de empíricos en racionales.

¿Se conseguiría de este modo atenuar el defecto nacional, la extremada viveza del sentimiento, que se sobrepone siempre á la serenidad de la razón? (Se despide con arcos de triunfo al ejército que va á Melilla; se le recibe con frialdad porque no ha tenido ocasión de probar su esfuerzo.) ¿No nos indica ese rasgo característico de nuestro genio colectivo la conveniencia de cimentar nuestra Pedagogía en el desarrollo preferente de la atención reflexiva? Si la

opinión de usted confirmase la mía, confiaría en su acierto su buena amiga

C.

16 Enero 94.

Srta. D.ª C. S. O.:

Mi buena amiga: Aun adjetivado mi mandato por usted de «afectuoso» (el de que volviera á la atención), hase propuesto, según la fórmula antigua, acatarlo sin cumplirlo.

Pero ha indicado usted tantas y tan varias cuestiones en su discreta carta, que hábilmente ha ganado perdón y olvido por su desobediencia (aunque en muchas ocasiones, obedecer implica vigor y fortaleza de la voluntad). Merced á su espíritu práctico, la preocupa en la atención, germen del proceso mental, la *cantidad* más que la *cualidad;* quiere evitar el hastío antes que adiestrar en el empleo de la energía intelectual.

Desde luego, si la atención, con el límite que siempre le acompaña de abstracción ó distración de todo aquello á que no atendemos, es *point d'arrêt*, acto de inhibición y de parada, donde enfoca el *ver* en punto concreto la incoherencia del mirar (quien más mira—cuando mira indefinidamente,—menos ve), determinando el tránsito de lo que Ribot llama *polideísmo* al *monoideísmo*, ha de ser condición precisa para que se sostenga la atención que surja (usted lo indica acertadamente), con el acicate de la curiosidad, el estímulo del interés. Lo que no interesa, lo indiferente, no alcanza de parte de nadie sino atención superficial. El *interés desinteresado*, propio de la emoción estética,

aparece en el niño como nube de verano, si acaso en sus juegos, que pueden ser utilizados en cierto grado como medio educativo.

Difícil es, sin duda, señaladamente en la educación colectiva, que el pedagogo presienta ó adivine el momento preciso en el cual se agota la atención de sus alumnos, quizá, sobre todo, porque se les concluya el interés que les inspirara lo que embargaba su ánimo. Y en este caso concreto, para el cual apenas si se puede indicar más que reglas muy abstractas, parece obligado—aparte la variación del asunto—combinar la extensión con la intensidad de la atención, según un ritmo que más fácilmente se concibe que se explica. Conviene recordar aquí la frase de Aristóteles, que hemos transcrito en una de nuestras notas. Dice el sabio maestro de la antigüedad: «Los episodios han de ser condimento, no alimento.» La enseñanza que pudiéramos denominar *episódica*, verdaderamente sugestiva, cual condimento ó aperitivo que estimula al intelecto, ¿no le parece á usted, mi discreta amiga, que debe ser, con la sana advertencia aristotélica, el sentido real y fecundo que haya de inspirar las lecciones de cosas? Intento confirmar su acertada opinión (no combatirla) de que la lección de cosa ha de servir al pedagogo de *medio auxiliar*. Si de condimento se convierte en alimento el episodio, según el peripatético, la lección de cosa, según nosotros, aparece el reverso de tal medio pedagógico y há lugar á las censuras que yo formulaba en mi anterior.

De momento, y como caso práctico (ya que tan poco abundan), recuerdo libro que usted seguramente conoce y que yo he intentado utilizar alguna vez, que ofrece el resultado á que nos venimos refiriendo. *La Morale en action*

pretende ser, con la serie indefinida de sus anécdotas, cuentos, historietas, sucedidos, etc., libro de lección de cosas. En sus numerosas páginas hay narraciones interesantes para poner de relieve el contraste entre el bien y el mal, la lucha continua de ambas tendencias y el triunfo casi siempre completo del primero sobre el segundo. La intención es inmejorable (pero de las buenas dicen que está empedrado el infierno) y el alumno que aprendiera la moral, tomando, como único *pan espiritual* para su intelecto, la enseñanza monótona de aquel libro, llegaría á formar de la vida la misma idea que aquel otro que no hubiera leído más que los *Cuentos de color de rosa.*

No es verdad, como por la fuerza del consonante ó exigencias de la composición aparece en el libro, que siempre triunfe el bien del mal en la vida, ni que, dada la complexión de ésta, no abunden casos en los cuales los estímulos del mal tengan una refulgencia y atractivo que no logran los del bien. Ni con tal idea surgirá en el educando el sentido moral más que como consecuencia de esta premisa, para él indudable: «Triunfará el bien»; es decir, como resultante de un cálculo (sentido utilitario). Y luego vendrá la vida con sus duras lecciones, con sus amargas enseñanzas, y el alimento acre destruirá el condimento, porque el episodio ha suplantado la acción principal, y el sentido de rectitud se malogrará. Es que la moral real y viva, la que ha de practicar, no el hombre-silogismo, sino el hombre de carne y hueso, demanda, ante la complexión de motivos y estímulos de la conducta, algo más que una estéril aritmética moral. La moral dulzona, soporífera, que se desprende del libro *La Morale en action*, condimenta salsa exquisita para nutrir la conciencia con el principio utilita-

rio, como si la raíz viva de la moral no necesitara ahondar en la abnegación, el desinterés y el sacrificio, cuando se pretende formar clara y precisa idea de que la vida es una lucha continua y que á veces (melancolía que se anuncia en los niños mismos) es meritorio y bueno emplearla, si no en cumplir grandes empresas, en acometerlas. El éxito (que usted me ha repetido no es siempre de los leales) suele ser elemento perturbador de la vida, justificando jesuíticamente los medios por el fin (hasta el regicidio, que defiende nuestro Mariana), cuando la resignación y la esperanza moral requieren primero morir que claudicar.

Es preciso que no sólo se luche por y para vencer, pues en tal caso podríamos evitarnos el lujo del sentido moral todos los que no tenemos madera de héroes. Se exige que se luche en pro del bien por el bien mismo, que se luche por vigorizar nuestro sentido de rectitud y de justicia, que se luche por adiestrarnos en la lucha misma con el *interés desinteresado* de lo bueno, que á veces ha de prescindir del éxito momentáneo y aun evitarlo. La belleza moral no busca la vida fugaz de la flor de un día; se hace plástica en la modesta violeta, que desde su retiro embalsama todo el ambiente. Que tales convicciones y el sentimiento de amor y piedad no se desprenden de la lectura á que me vengo refiriendo, es superfluo probarlo, después de las indicaciones apuntadas. Demos aquí por repetida la certera distinción que usted hace entre el *desear*, múltiple y vario cuanto lo son las impresiones, y el *querer*, firme y concreto como lo es el deber que engendra. Quedamos, pues, en este punto concreto enteramente conformes. La lección de cosa sugiere, no enseña, y si suplanta la realidad, no suministra ja-

más conocimiento en vivo, conocimiento por cosa. Puede llegar, en el abuso que pretendemos corregir, á la sugestión anormal, umbral de la ciudad doliente habitada por histéricos, desequilibrados, etc.

Y si ahora volvemos al examen del dinamismo de la atención, de la energía plástica y viva que revela, del venero inagotable de sus perspectivas, otra vez habrá que insistir en el acto de inhibición que implica, en la síntesis compleja que encierra y en el procedimiento (fácil de señalar *in abstracto*, siquiera su práctica sea labor ruda) que se ha de emplear para conseguir el anhelado tránsito de la curiosidad infantil (lo pesado del afán preguntón del niño) á la reflexión, que educa y que regula el mariposeo intelectual.

Para ello considero de interés capital que el pedagogo se convenza de que, si aspira á educar y no sólo á instruir (á formar hombres, no á aumentar eruditos), necesita provocar el desarrollo mental *involutivamente*, por *intususcepción*, de dentro hacia afuera, según expresa etimológicamente la palabra misma *e-ducación* (de *ex*, afuera; *ducere*, llevar ó guiar).

Ni contradice mi aserto el generalmene admitido de que la infancia debe ser guiada, según su destino en la vida, á *orientarse* en el mundo sensible, que á todos rodea como atmósfera nutritiva, de lo cual infieren algunos que basta suministrar datos á la atención del niño y que se los asimile, sin cuidar de si los digiere ó no. Precisamente, la orientación en el mundo sensible requiere, ante todo, que la espontaneidad del niño comience por hallar, en el ritmo y decurso ordenados de los fenómenos exteriores, cauce para su propia reflexión. Coger datos de aquí y de allí, adornar,

que no vestir, el intelecto, equivale á proclamar principio de orden lo arbitrario y á que el niño crea que su pensamiento moldea las cosas, que es lo mismo pintar que querer. Ya en tal proceso, el niño, exaltado su poder imaginativo, llegará á joven y creerá que el mundo fantástico que lleva dentro de sí ha de ser la pauta de la existencia real; protestará de que no suceda todo según él lo concibe, se acogerá al brillo oropelesco del Romanticismo, terminará atribuyéndose, con salvaje independencia, poder para cantar lo primero que le salte á la mollera. Y por dura que la tenga, es más dura é inflexible la realidad, que no guía, sino que ata y arrastra al rebelde á las leyes inflexibles que rigen la vida y el mismo proceso mental. De semejante estado de lucha al desequilibrio de histéricos y neuróticos, que tanto abundan, no media más que la plasticidad ó ausencia de ella para plegar la mente á las exigencias de la realidad, maestra de todos.

Si, por el contrario, se contiene y encauza la curiosidad del niño; si se logra que regule su espontaneidad; que eduzca y saque hacia afuera la reacción que le haya producido el dato que le impresiona; que se lo asimile y digiera; que no elabore su interpretación, sino teniendo en cuenta el dato mismo; que entienda que su pensamiento no vale por el vano fantasear, sino por el recto idear; que el interés por las cosas ha de ser sólo estímulo para conocerlas, no recurso para imaginarlas á nuestro gusto y capricho; que el fenómeno mental, sea del orden que quiera, como el billete de Banco, sólo hallan su garantía, el primero en su conformidad con el objeto y el segundo en el numerario que representa, comenzará para el educando, en el punto de parada que implica la atención, especie de segundo naci-

miento, el de la reflexión, que le enseñará, antes que ningún Maestro se lo diga, cómo ha de injertar su intelecto en el decurso rítmico de las cosas, cómo ha de hacer su sentimiento solidario (y no exclusivo) del de los demás y cómo finalmente ha de cambiar la voluntariedad caprichosa en voluntad motivada, germen del carácter.

Y no se crea que exageramos *in abstracto* lo que en una práctica discreta promete abundantes frutos, ni que pretendemos convertir al educando, desde su aprendizaje de párvulo, en *filósofo precoz*, especie de *fósil vivo* de Darwin. Todo lo contrario: la curiosidad insaciable del niño, sin límite que la contenga, la anticipada enciclopedia que se le ofrece, la exaltación de su afán preguntón, es lo que puede degenerar en presunción satánica. Pero matizar los albores de su vida intelectual con la aurora de la reflexión no es ponerle delante el abismo de la esfinge, es enseñarle á adaptar sus tiernos y limitados medios de conocer al insondable espectáculo del mundo, á formar idea de él; pero siempre en razón de lo que contempla, no suplantándolo con el poder imaginativo. Que ni por mucho que corra logrará nunca el niño coger su propia sombra, ni por mucho que se le excite abarcar el enigma del mundo.

El *tira* y *afloja* de la sabiduría popular tiene algún parentesco con la hábil circunspección que necesita emplear el pedagogo para desarrollar lo mental en el niño. A partir de su punto inicial, la atención, lo que gráficamente denominan los franceses *surmenage* puede producir efectos desastrosos, lo mismo en la energía extensiva que en la intensiva del proceso mental. Acumular datos y más datos ante la excesiva impresionabilidad del niño será exponerse á correr el riesgo de la mujer de la fábula. Daba á su gallina

doble ración de comida para que pusiese diariamente dos huevos y la gallina engordó y dejó de poner.

Es preciso, como dice Guyau, dirigir la elección de los alimentos intelectuales, según la *naturaleza de los cerebros*, y para ello mirar á la intensidad con preferencia á la extensión. Además, hacer intensa la atención (claro está que según ley y medida) ofrece la innegable ventaja de que se estimula la flexible plasticidad de la mente, la de que se habitúa el intelecto á marchar á través de la complexión de lo real, que no es nunca superficie plana, y á emanciparse de la dirección unilateral, si la más fácil, también la más falsa. La cantidad se agota pronto; la cualidad, con la diversidad de sus perspectivas, se adiestra con el ejercicio. Recargada con exceso la primera, dificulta el ejercicio de la segunda. Si la pasión de Petrarca hubiera sido satisfecha, hubiera cesado en su canto como cesa el del pájaro luego que pone sus huevos. Lo mismo que la glotonería estropea el estómago, convierte en mecánico lo dinámico del cerebro el *surmenage*. Vale más saber bien pocas cosas que saber muchas mal; la ciencia no consiste en la cantidad, sino en la cualidad de los conocimientos.

Y no depende sólo del desarrollo de la atención la cualidad intensa que pueden y deben adquirir los conocimientos, sino también la condición importante de que se produzca lo mental como un *hecho vivo*, procediendo de dentro hacia afuera, involutivamente, como los gérmenes vivos. El dato real ó sugerido es la ocasión y el estímulo para adiestrar la mente en su ejercicio, sin que necesite tener en cuenta más que el dato mismo que ha de interpretar la inteligencia por sí. Dentro del cambiante de luz de los objetos, surge la diversidad de las perspectivas, al punto que

los datos han de ser ofrecidos á la curiosidad—recurso hábil para evitar el hastío—en la múltiple variedad de aspectos que poseen. La inteligencia infantil formará su representación ó idea con cierta movible plasticidad que la libre del dogmatismo, muerte prematura del pensamiento. *Aun hay más* por conocer en lo que se da por sabido es advertencia que ha de hacer y comprobar el pedagogo hábil; de nada servirá que lo anticipe, de mucha utilidad será que indique ó sugiera el modo para que el educando amplíe su conocimiento. Coparticipando personalmente el niño á la formación del conocimiento, surge el interés por aquello en que pone algo de su propio sér; lo mental engarza con las demás energías interiores, el fondo apetitivo da calor á la representación, el resultado parcial que se obtiene impulso para lograrlo mayor y las ideas—muchas ó pocas—se convierten, casi imperceptiblemente, en factores de la vida, en fuerzas para su desarrollo.

Contra las repeticiones mecánicas, enseñanzas coreadas ó fórmulas de patrón fijo, que degradan lo mental á la condición de excrescencia petrificada, que se conserva sólo por el esfuerzo de la memoria, exige el desarrollo, convenientemente guiado de la atención, nuevas perspectivas de los datos, interpretaciones dinámicas, expresión plástica y viva, que se perciban de momento y en vista de lo que se tiene delante ó la hábil experiencia del pedagogo evoca ante el recuerdo. En una palabra, toda enseñanza, desde sus comienzos más rudimentarios, debe ser considerada, según dice nuestro Balmes, *como semilla, no como fruto*. La recolección de los más suculentos, por sazonados, ha de ser obra que cumpla por sí el educando, y á que le estimule el pedagogo sin suplir precipitadamente la acción insustituí-

ble del primero. Se ha de ejercitar ésta dentro del horizonte, siempre variable, de la propia espontaneidad, del discutido *ver*, individualísimo y específico en medio del *mirar*, genérico y homogéneo para todos.

A fin de encauzar lo individual del ver dentro de lo homogéneo del mirar, regulando, que no anulando, la espontaneidad, necesita el pedagogo poner de relieve el ritmo constante de los cambios y aspectos de lo cognoscible como pauta de las perspectivas que ha de representar en su mente el educando. Podrá de esta suerte acentuarse lo individual y característico del que aprende, su manera especial de asimilarse lo que mira, su *estilo*, y, en fin de cuenta, su propia personalidad, sin que degenere en un subjetivismo arbitrario el hábito de percibir. Sin pretender que la rutina impere (que todos aprendan lo mismo y de idéntica manera y hasta con las mismas palabras), se puede y se debe evitar el endiosamiento pueril de que haya mérito en ver lo distinto y lo contrario de lo que los demás observan, preocupación que inconscientemente engendra la tendencia á lo estrambótico (visionario) de llamar *Combinatoria de permutaciones* á la prosaica y útil operación aritmética.

La línea media, *verdadera equinoccial*, de la educación realista y sugestiva, cuidadosa en equilibrio inestable de huir la rutina y de hacer gala de una originalidad *deplacée*, ha de señalarla el proceso ordenado de la atención, comenzando por el dato real ó sugerido para volver á él con la suma de perspectivas que cada cual recoja, no para divagar y esparcir energías que se malgastan como pólvora en salvas.

Si, por ejemplo, con el recurso bien sencillo de poner al niño unas gafas ahumadas se le puede hacer observar que

ve todos los objetos alterados en su color ó que al oprimirse el globo del ojo percibe imágenes dobles, fácil será sugerirle la idea del papel importante que desempeña en la visión el órgano y con él su estado. Símil que no es atrevido, sino en cierto límite exacto, es el del órgano de la visión comparado con el del pensamiento. Altera la visión el cambio de estado del ojo y modifica la perspectiva mental la gradual transformación del cerebro (el color del cristal con que se mira, del poeta). No parece que huelga en este punto recomendar al educando un *compás de espera* que le libre de su tendencia á dogmatizar, vicio de consecuencias bien tristes en toda la educación.

Lo mismo que en éste, en otros casos prácticos semejantes se puede enseñar *de obra* y *de palabra*, en lección real, de cosa, que la atención depende de la voluntad motivada y no del capricho voluntarioso, que para ver, aun sin negar lo individual y específico que lo caracteriza, existen reglas y que no es lícito sin más empeñarse en ver lo que á cada cual se le antoje. Y en complexión indefinida, pero constante y en cierto modo inagotable, mostrar que lo individual á lo genérico se subordina y que el capricho es desvío que no confirmación de la voluntad; esto es, que la atención tiene sus leyes y grados de desarrollo que constituyen la norma de la instrucción fecunda y el precedente de la educación racional.

De todas estas difusas consideraciones y de otras muchas en ellas implícitas, sin necesidad de *leer entre líneas*, ejercitando sólo su habitual perspicacia, podrá usted, mi buena amiga, colegir cuán interesante es precisar el desarrollo de la atención, á cuya obra estimulé á usted en mi anterior con tono imperativo y sigo en la presente (por lo de pobre

porfiado.....) estimulando, si es preciso, con acentos de súplica de su mejor amigo,

U.

30 Enero 94.

III.

Sr. D. U. G. S.:

«No hay mal que por bien no venga», mi bondadoso amigo. Hago esta afirmación, porque mi involuntaria desobediencia (no siempre se tiene facultades para hacer lo que se desea) ha dado á usted ocasión para decirme, sobre el punto discutido, tantas y tan hermosas verdades, que, al leerlas, casi me he felicitado por mi falta. Usted me la hace sentir aplicándome la *doctrina de las consecuencias*. No me rebelo, y aun más, estoy pronta (como dispone la *Ordenanza militar*) á sufrir la corrección y dar gracias á quien me la impone.

A fin de probar mi buena voluntad, acometeré de frente la parte de la cuestión que usted parece empeñado en no tocar: el proceso de la atención.

Como el desarrollo de la mente supone la facilidad de elaborar los materiales adquiridos, dándoles formas superiores y complejas, debemos considerar que en la atención, rápida é instintiva, que presta el niño á las impresiones externas, se manifiesta ya esta función del pensar en forma simple, apta para modificarse adquiriendo mayor complejidad. A este momento inicial de la atención corresponden

las primeras impresiones suministradas por los sentidos, las cuales constituyen el material acumulado por la memoria, que da á la fantasía los medios indispensables para construir sus imágenes.

Abandonada la espontaneidad á sí misma, corre grave peligro de extraviarse influída por las alucinaciones de los sentidos. Aun dotados éstos de órganos tan perfectos que transmitan la impresión exacta, siempre existirá el riesgo de que el conocimiento adquirido no pase de lo superficial y externo.

He aquí el punto de partida del trabajo del educador. Una vez excitada la atención, es indispensable hacerla dinámica, conduciéndola lenta, pero inflexiblemente, desde el conocimiento vago al claro y concreto que señala el paso de la atención espontánea á la reflexiva, pues, como dice Spencer, todo desarrollo es tránsito de lo indefinido á lo definido. Muchos son los medios conducentes á este fin. El primero y más eficaz es inspirar interés, ya produciendo el placer, ya despertando el temor al sufrimiento, ya provocando la admiración á lo desconocido. El interés implica una excitación del sentimiento que determina el primer cambio de contextura de la atención, convirtiéndose de instintiva en voluntaria. La concentración de la energía mental en un solo objeto (la cual se manifiesta al exterior por el apretamiento de los labios, la contracción de las cejas, la fijeza de la mirada y en algunos casos hasta por la suspensión momentánea del acto de la respiración) debe aprovecharse para determinar claramente lo observado, considerándolo en sus diversos aspectos de forma, color, brillo, dureza, aplicación, utilidad, posición, etc., abandonando su estudio en el instante en que la relajación

de los músculos, la laxitud de las actitudes y la vaguedad de la mirada indiquen que sobreviene la fatiga.

Adiestrada la atención en este nuevo aspecto de la observación, se lanza el *adelante* (el *aun hay más* de usted) é insistiendo en la rectificación del *mirar*, no conformándose con suministrar datos, sino procurando la asimilación de ellos, se presentan á la contemplación del niño las semejanzas (que fácilmente percibe) que unen los objetos conocidos, las diferencias que los distinguen, las oposiciones que entre ellos existen, las causas en que estas leyes se fundan y los efectos que producen, obteniendo por tal medio la actividad reflexiva de la atención ó, lo que es lo mismo, la última y más perfecta forma de su evolución.

Con el ejercicio fácil y ordenado de la atención se logrará el enriquecimiento de la memoria, el equilibrio de la fantasía y la exactitud y el acierto del juicio y del raciocinio, pues como usted indica en su cuestionario, casi toda la educación intelectual depende del conveniente desenvolvimiento de dicha función inicial.

A la par que el intelecto se vigorizan el sentimiento y la voluntad, pues no hay interés que no ponga en juego al primero, ni reflexión que no se derive de la segunda. Hasta la abnegación, el desinterés y el sacrificio pueden *sugerirse* al niño por medio de la atención, induciéndole á fijarla en las desdichas y miserias que se hallan al alcance de su mano.

Bien sé va usted á objetarme que para conseguir tales fines basta aplicar los procedimientos hoy admitidos en las escuelas de párvulos.

Confieso que lo dudo mucho; pues aparte el fin instructivo que con ellos se persigue (por ejemplo, enseñar la Geo-

metría por medio de los sólidos que figuran entre los *dones*), toda educación que tiene por base lo artificial resulta cimentada sobre arena y cae por tierra al primer soplo del viento de la realidad. Y al niño debe educársele en ella y para ella. Los medios que han de emplearse á este objeto varían tanto como varían las condiciones naturales, las circunstancias accidentales y el medio ambiente del educando. Tratar de indicarlos es sustituir un artificio con otro artificio, una rutina con otra rutina.

No olvida que es usted enemigo acérrimo de uno y otra, su buena amiga,

C.

6 Febrero 94.

Srta. D.ª C. S. O.:

Sin pecar de susceptible, se me antoja, mi buena amiga, que se va usted proponiendo (y la mujer consigue cuanto se propone) nadar y guardar la ropa, convirtiendo lo que debiera ser correspondencia en monólogo. En la discreta carta que contesto, pone usted certeramente la cuestión relativa al desarrollo de la mente, desde su punto inicial, señala con exactitud matemática el nudo gordiano y, lejos de desatarlo, pretende que yo lo corte.—*Fiat.*

De mano maestra, y con una habilidad que raya en la *sotileza*, enumera usted, entre muchas y muy oportunas cuestiones, la magna y primera (en jerarquía) en el desarrollo de la atención, *la del interés*, que se ha de suscitar ante el cortejo que necesita la mente (si la instrucción ha de ser educativa) de la sensibilidad y la voluntad.

Si toda educación debe comenzar por la sensibilidad (propiedad la más general de todo lo vivo), punto en el cual convinimos al término de nuestras cartas de la primera serie; si la vida emocional es la que propiamente condensa y sazona la savia y frutos de toda educación, pues la inteligencia se limita á instruir ó guiar, ¿cómo podemos, puesto que la instrucción precede á la educación y tiene como punto inicial la atención, educar desde ésta nuestra sensibilidad? La cuestión surge y se impone con rigor lógico inflexible; se infiere como consecuencia obligada de su bien meditada carta. ¿Por qué no la ha examinado usted?..... Predicando con el ejemplo, por si admite cura su desobediencia, lo intentaré yo.

El interés, como la gran palanca de la educación (pues el niño esboza su condición como un sublime egoísta), tiene, aparte el superficial motivo de una curiosidad arbitraria y semianárquica, su más firme asiento en la sensibilidad, en las impresiones y en su intensidad. Como vibre y vibre de lo hondo y recóndito el estímulo de la atención, podemos prescindir de la fatiga. El hastío será en tal caso detención momentánea para tomar aliento y cobrar nuevos bríos. ¡Cuántas veces la debilidad saca fuerzas de flaqueza!..... Luego, la variedad, el cambio de perspectivas constituyen recursos, á cuyo conjuro el pedagogo hábil puede disipar las sombras y laxitudes del cansancio.

Para ello es preciso, ante todo, corregir la concepción intelectualista, que es tan usual como falsa y considerar, según ya indicaba Aristóteles, que el fondo de todo lo vivo es el *apetito* y no exclusivamente el intelecto. Contra el *esse est percipi*, el ser es pensamiento; hay que declarar que la raíz más honda de la vida es la sensibilidad, que sus

reacciones preceden á todo esbozo de percepción y aun sirven de base á lo mental.

El apetito, germen de toda vida afectiva, es la reacción primera del educando, la contestación del interior al exterior, el lazo del individuo con su medio (aun con el medio interior), cuya forma intelectual es la atención y la emocional el placer y el dolor. Ofendiera su bien probada ilustración y su sentido práctico, si me detuviese á poner ejemplos que á granel ocurrirán á usted, como otros tantos justificantes de la obligada convivencia y desarrollo acorde de la vida sensible y mental y á su vez de la lenta preparación que en dicha convivencia se elabora del carácter.

Guiados por lo mental (la instrucción, función primera), pero educados á la vez y guiados conjuntamente el apetito, la atención y el placer y el dolor, puede compararse la educación, desde su momento inicial, á una *sugestión dinámica*, de movimiento y acción de todas nuestras energías interiores. Esta verdad, revelada por el análisis é impuesta como ley pedagógica, constituye, al menos en teoría (pues la práctica sigue ofreciendo sus dificultades), *tópico* ó lugar común de la Pedagogía tradicional, cuando afirma y repite que la educación implica el desarrollo armónico de todas las facultades.

Y este desarrollo (que resulta armónico á cambio de disonancias frecuentes) siempre es la base fundamental, la tonalidad de la vida afectiva, cuyos dos extremos, placer y dolor, han de tender á un equilibrio, *aurea mediocritas* de los clásicos, al cual quizá deseaba usted, con su perspicacia, referir las *líneas isotermas* de que hablaba en una de sus cartas. Pero aun pretendo yo ver en el ministerio propio (por naturaleza y por necesidad) de la vida afectiva que el dolor,

penumbra de la conciencia (la insensibilidad del sufrimiento supone síncope, pérdida ó interrupción de la vida mental), tendencia al desvío de lo que desagradablemente nos impresiona, obliga á buscar lo grato, aguza el intelecto (obligado te veas para que lo creas) y es la aurora de lo mental.

Corrigiendo y rechazando el aforismo brutal «la letra con sangre entra», no se puede ni se debe caer en extremos absurdos, suponiendo que toda la educación se ha de hacer con el juego y por y para el placer. La concepción *hedonista* de la vida cohonesta semejante error, que se extiende por lo que en parte favorece un egoísmo y un cálculo revestidos de cierta aparatosidad científica. No quiero que renazca un ascetismo estéril; pero sí hay que reconocer que no debe malograrse ninguna energía del educando por falta de ensayos y hábitos que la vigoricen. Claro está que el dolor tonifica, que la escuela de la adversidad enseña mucho, que los caminos llenos de flores ocultan las espinas, pero las dejan en la senda de la vida y que las gentes que se educan sin presentir siquiera los dolores y contrariedades de la existencia (gentes ricas ó mimadas por la fortuna) adquieren una educación viciosa, de la cual se recogen después frutos de maldición. Me limito á indicar á usted, para que me diga su discreta opinión, si entiende, como yo, que el dolor puede servir de *demiurgo* de una educación racional.

Cuanto usted sigue discretamente apuntando en su carta, y mucho más que por exagerada modestia se calla, respecto al desarrollo de la atención, supone que, considerando usted lo mental un hecho vivo que ha de proceder de dentro hacia afuera, necesita la mente, como dicen ahora los naturalistas, *desdoblar* el objeto, *diferenciarlo*, verlo en la

complexión de sus términos, elementos, partes y relaciones; en una palabra: *analizarlo*.

El *análisis* es la primera etapa de la atención. Quien no analiza ni se asimila, ni puede digerir los datos que almacena en un agrupamiento incoherente. Ejercita sólo la memoria, no pone en acción la racionalidad que preside lo mental. El *consensus mentis*, que es el signo más acentuado de la racionalidad respecto á la animalidad, se obscurece. Predominando un desarrollo excesivo, desequilibrádo de la memoria, cristaliza lo mental en lo mecánico del recuerdo, y el educando no es actor de su propia educación, es *pasivo;* no aprende, repite; no se viste, se adorna.

Ya se colige cuán importante es precisar el proceso del análisis y el alcance que se le ha de reconocer. Palabra el análisis de muy diferentes sentidos y acepciones suele tomarse sólo en la significación de lo contrario de la síntesis. Interpretación que niega después el análisis regresivo y aun las síntesis parciales que exige. Por todo lo cual, y para huir de aquel monólogo que degeneraría en las rutinas que le infunden hastío como á mí, es obligado que usted precise cómo y de qué suerte el pedagogo práctico ha de despertar el sentido analítico en el educando y qué puntos de parada, cual verdaderas piedras miliarias, ha de indicarle en los momentos de descanso para continuar la larga labor del pensamiento. Presumo que, para precisar su alcance, no huelga exponer, como lo hago en nota, las diversas acepciones del análisis, cuya importancia y utilidad para la vida mental expondrá usted en su próxima, anticipándole por ello las gracias su mejor amigo,

U.

10 Febrero 94.

NOTA.

Son equívocas las palabras análisis y síntesis por su diversidad de sentidos. Mientras para la Lógica de Port-Royal, el análisis es un procedimiento de *regresión*, que consiste en hallar los ascendientes de un descendiente dado, y la síntesis el procedimiento contrario; para Condillac el análisis es desmontar y volver á armar una máquina, con lo cual la síntesis entra en el análisis. Si Newton sostiene que analizar es ir de los fenómenos á las leyes, Hooke afirma al contrario, que es ir de las causas á los efectos. Hamilton dice que el análisis va de lo compuesto á lo simple y la síntesis de lo simple á lo compuesto y para ello distingue el análisis *extensivo* del *comprensivo*, según lo cual es posible, como pretende *Fonsegrive* (*sur le sens equivoque des mots: analyse et synthèse*), que análisis y síntesis se compenetren. Si de la idea de *hombre* voy á la de *europeo*, procedo de lo compuesto á lo simple, por relación á la extensión, hago un *análisis extensivo*, y á la vez una *síntesis comprensiva*, porque voy de un pequeño número de atributos á un número mayor; ir de los efectos á las causas es analizar (y tiene razón Newton), pero con análisis *comprensivo*, y también sintetizar (y tiene razón Hooke), pero con síntesis *extensiva*, pues lo que es compuesto para la extensión es simple para la comprensión y viceversa.

IV.

Sr. D. U. G. S.:

Continúa usted, amigo mío, acusándome de desobediente, sin tomar en cuenta para nada la bondad de mis intenciones y se lamenta (por segunda vez en el curso de esta correspondencia) de que le dejo entregado á un monólogo. Deploro sinceramente la contrariedad que le causo, bien á pesar mío; en este caso mi egoísmo es más fuerte que mi

caridad y sólo se me ocurre contestarle, parodiando el «pega, pero escucha» del héroe de Salamina: «Quéjese, pero enseñe.»

Procurando traducir en hechos mis buenos deseos, empezaré ocupándome de la cuestión que usted califica de primera en jerarquía: del interés. Admito sin vacilar su gran importancia como palanca de la educación. Ahonda sus raíces en la sensibilidad, tan fácilmente excitable en la infancia, y puede y debe ser utilizado por el pedagogo para guiar la atención, despertar el sentimiento y confortar la voluntad, pues si exagerado convierte al niño en un monstruo de egoísmo, encauzado discretamente establece el equilibrio indispensable en todo ser que, resuelto á vivir para el individuo, la familia y la humanidad, motiva sus actos y los dirige á un fin general, el cual es, en último término, la forma racional del interés.

Despiértase espontáneamente el interés cuando nos anima el deseo de evitar el dolor ó el de procurar el placer, deseo que supone la representación mental (todo lo imperfecta y rudimentaria que se quiera) de ambas emociones. Para encontrar medio de satisfacerlo, la atención se hace reflexiva y su acción es tanto más viva y enérgica cuanto más delicada es la sensibilidad y firme la voluntad.

Funda la educación moderna toda su eficacia en la proscripción del dolor, tendiendo á utilizar y considerar el placer como medio y fin de la enseñanza. Esta reacción violenta contra la severidad de la antigua disciplina (la letra con sangre entra) engendra un error tan grave como el que se propone corregir. La educación por el placer empieza concediendo al Maestro una tranquilidad perfecta (no se necesita ningún esfuerzo para hacer jugar al niño)

y continúa convirtiendo al alumno en un feroz egoísta, que considera la vida, no como «valle de lágrimas», sino como senda de flores, en la cual su apetito ha de verse satisfecho sin contrariedad alguna. El placer no impone deberes, concede derechos gratuitamente; la familia y la humanidad se deben al individuo; el individuo sólo se debe á sí mismo; absorto en su propia contemplación, no ve las desdichas que agobian á sus hermanos y cuando caen sobre él le aplastan con peso tan formidable, que, careciendo de energía para combatirlas y de firmeza para sobrellevarlas, se deja quizás arrojar, vencido y destrozado, en la negra fosa del suicida.

No pretendo abogar por la restauración de la palmeta y las disciplinas; pero la vida es trabajo, es lucha, es sufrimiento; y la educación que no enseña á esperar el dolor como compensación inevitable del placer, no será nunca educación racional. Con razón lo considera usted como factor semidivino de ella. Él nos somete á la ley del trabajo (mientras no se adquiere hábito, el trabajo contraría la instintiva tendencia al ocio), mediante la cual se redime el hombre de todas las servidumbres vergonzosas.

Trabajo, pero trabajo fácil, grato y adecuado, ha de procurar el Maestro al discípulo para convertirle en agente voluntario de su propia educación. Cuando el esfuerzo intelectual resulta compensado por la adquisición del conocimiento, siéntese un placer intenso, que se convierte espontáneamente en estímulo de nuevos esfuerzos. Para utilizarlos cual conviene en provecho del alumno, debe imprimírseles una dirección ordenada, que supone por parte de la atención, auxiliada por el deseo, el ejercicio de un análisis metódico y razonado.

Determina el análisis en sus dos formas (extensión é intensión) las diversas fases que presenta la atención en su desarrollo, solicitada en ambas por la complejidad del objeto. Refiérese la extensión al mayor ó menor número de individuos, designados con un término ó incluídos en una forma general. Si se muestra al niño un animal, una flor ó un metal, y se le pide que nombre (ó que designe, cuando se dispone de material á propósito) otros animales, otras flores y otros metales, enumerará ó designará cuantos recuerde, cuantos conozca, con verdadera complacencia, la cual aumenta en razón directa del número de seres ó de objetos que logre clasificar en los grupos indicados. Si recuerda muchos nombres ó reconoce muchas formas, su satisfacción es grande; cree sinceramente que sabe mucho y continúa animoso la tarea de aprender nombres y *mirar* objetos. Detenerle entonces es causarle una contrariedad (forma rudimentaria del dolor).

El pedagogo experto señalará aquí un punto de partida, obligando á la atención á volver sobre sus pasos. La comprensión (ó intensión), que determina las cualidades especiales, esto es, las notas características propias de cada objeto, que le individualizan y diferencian de los demás, completará la extensión; el conocimiento total é interno de una sola cosa, el parcial y externo de muchas. Supongamos que al discípulo que ha demostrado conocer varias flores, se le pone en las manos una cualquiera: la de la fresa. Si se le invita á indicar las particularidades que en ella observe, determinará quizás el color, el número de pétalos y de sépalos. Insistiendo más y más, observará la forma é inserción de unos y otros, los estambres, los pistilos, etc., adquiriendo la idea clara y concreta de las partes

esenciales de que consta aquella flor; partes que (combinando la extensión con la intensión y haciendo un nuevo alto en el análisis) se le demostrará existen en todas las flores. Con esta ampliación se ha llevado á cabo un movimiento progresivo; el conocimiento completo del objeto estudiado exige otro de regresión. Hasta este momento la flor es considerada únicamente como la parte más bella de la planta destinada al recreo de la vista. Vuélvase sobre lo ya conocido; determínese la función propia de cada órgano y llégue se á la formación del fruto (puede indicarse su utilidad como alimento), cuyo valor, como órgano de conservación de la especie, importa mucho hacer comprender. Un nuevo y hábil movimiento en el sentido extensivo puede conducir al educando á formar concepto de lo inferior y de lo superior, considerándolo, no como línea vertical que toca en el primer punto la tierra y en el segundo las nubes, sino cual cerrada curva cuyos extremos se confunden: Desde la rastrera planta del fresal hasta el árbol más erguido, frondoso y abundante en frutos, abrigo la primera de microscópicos insectos, morada el segundo de brillantes y gorjeadoras aves, todos los seres del reino vegetal tienen igual origen é idéntico fin. Todas sus diferencias radican en las de cantidad y cualidad.

Hállanse siempre ambas en proporción inversa. Cuando en una clase cualquiera puede incluirse gran número de individuos, escaso ha de ser el de las cualidades que los caractericen; por el contrario, á medida que aumente el número de cualidades, de notas distintivas, de rasgos diferenciales, la progresión individual decrece, descendiendo de la clase al orden, de éste á la familia, y así sucesivamente hasta llegar (en los casos en que la riqueza é inten-

sión de la cualidad se extreman) á una individualidad única, que llamamos, en lo físico, «ejemplar raro» en lo espiritual, «sér superior».

No sé, amigo mío, si mi ejemplo ha logrado presentar con claridad mi pensamiento. Redúcese á intentar que la atención se desarrolle (y al par de ella las facultades anímicas), habituándola desde un principio al análisis, en el cual se combinen y compenetren con tan perfecta armonía la extensión y la intensión, que el ejercicio de la una sirva á la otra de descanso obligado, llegando á establecer el equilibrio intelectual indispensable para conseguir que al *mirar* un objeto se le *vea* en toda su realidad, á la luz que de él mismo emana, no á la prestada por la fantasía, origen de cualidades ilusorias, gérmenes casi siempre de las tristezas del desaliento y las amarguras del desengaño.

No se obtendrá este fin empleando aisladamente la síntesis ó el análisis (no falta quien pretende enseñar con el *método* analítico ó con el sintético), sino enlazándolos tan íntimamente que resulten inseparables como las sustancias químicamente combinadas. Estoy, por tanto, en perfecto acuerdo con usted. En todo análisis hay una síntesis y en toda síntesis un análisis. Unidos (en lo que á la Pedagogía se refiere), son la educación integral; separados, la instrucción incompleta.

Antes de concluir, me importa hacer constar que he procurado romper el monólogo que le molestaba. Sentirá mucho no haberlo conseguido su buena amiga,

C.

25 Febrero 94.

Srta. D.ª C. S. O.:

Mi buena amiga: Me parece superfluo indicarle que describe con mano maestra el primer momento del proceso mental que, á partir de la atención, toma pie y asiento en la amplia base de la realidad, mediante el análisis, análisis que, con plena espontaneidad, se inicia en el afán preguntón del niño y que, con premeditado cálculo, debe encauzar el pedagogo, si no quiere agostar en flor la, si fértil, aun no fecunda curiosidad infantil.

Pero, aparte referencias muy exactas que usted hace, y otras que deja implícitas, al interés, al deseo y al dolor, como otros tantos estímulos de la atención, presumo (quizá no acierto) que se deja usted llevar algo del *intelectualismo* imperante hoy. El vigor que quiere prestar al examen del análisis lógico le hace olvidar que hemos convenido en que, aun siendo función que precede la instrucción, de forma que el proceso mental sirve de lazarillo á la educación, ésta ahonda sus más sustanciosas raíces en la sensibilidad. En no desviar de ella lo mental habrá de hallarse medio adecuado para normalizar el egoísmo del niño, logrando que el intersticio de luz del análisis depure lo caprichoso y egoísta de las tendencias ingénitas en nuestra condición y procurando que germinen á la vez la inteligencia y el carácter.

No es sólo el sentimiento calor para la vida; se ofrece también, hasta cierto punto, como transparente y luminoso. Y de los tenues matices que de la sensibilidad se desprenden (como de los albores matutinos surge la luz

del mediodía) ha de brotar impulso y dirección del interés, palanca de toda educación y valladar contra el hastío, muerte prematura de todas las energías educables. Admitamos, si es preciso, para acallar exigencias de un intelectualismo de largo abolengo, la cuestionable antítesis entre *sentir* y *reflexionar;* pero observemos que no existe contradicción entre *sentir* y *tener conciencia.*

A toda hora sentimos (la cenestesia ó bienestar es equilibrio de la sensibilidad, no ausencia de ella), y al sentimiento es inherente el deseo como representación mental ó anticipada (usted lo indica acertadamente) de evitar el dolor y buscar el placer. En el deseo posee ya el fenómeno mental, lo mismo el menos discreto que el más reflexivo, lo que los Escolásticos llamaban «existencia intencional». Existe, por tanto, en todo fenómeno emocional acto de intelección más ó menos latente, como se revela en el fenómeno mental emoción confusa ó intensa en diversidad de grados. La compenetración de la luz con el calor en lo físico y el ritmo del vigor del músculo y del eretismo del nervio son indicios bien precisos de la correlación psíquica de lo emocional con lo intelectivo.

Siempre que olvidemos la trama delicadísima de ambas energías, creeremos que educamos á un sér de carne y hueso, cuando si acaso dirigimos un intelecto que se convierte en silogismo semoviente. *Circum præcordia ludit;* pero lo recóndito, lo íntimo, el *sér de mi sér*, sin la emoción y sin el interés, se desvía del vigor lógico, se atrofia y siente el hastío. El cansancio ó aburrimiento del alumno es toque de alarma contra el cual nada pueden los esfuerzos titánicos del pedagogo.

Genérica como es la exigencia de que la complexión del

análisis se sienta vigorizada, en medio de lo abstruso de lo mental, por un interés vivo y creciente, puede y aun debe el pedagogo hábil utilizar, como recurso para estimular al alumno, cuanto en algún grado le emocione, evitando, por el contrario, todo aquello que le sea repulsivo por tendencia, por edad ó por otras condiciones. Con observación de hecho confirma A. Martín (1) cuanto vengo indicando. «Me encontré un día—dice—con uno de mis antiguos discípulos, médico muy inteligente, y hablamos de la Retórica que había cursado conmigo y especialmente de algunas traducciones de Séneca acerca de lo fugaz de la vida y del desprecio de la muerte. «Las explicábamos—recordaba mi discípulo—literalmente y las traducíamos en un francés más ó menos correcto, pero en el fondo no las comprendíamos; á los diez y seis años no se preocupa nadie de lo corto de la vida; cedería uno de ella meses para adelantar las vacaciones y años para llegar al bachillerato; no se teme en tales épocas, ni se desprecia, la muerte; no se piensa nunca en ella.»

¿No es evidente que á las dificultades inherentes al tema en el análisis retórico, se unen en tal caso las que engendra el divorcio latente entre el intelecto y la emoción? Y no hemos de pretender sin más, ante hechos como el citado, que comprueban la ley general que debe presidir á toda la educación, que se suprima por completo la acción tónica propia del dolor. Ni hemos de confundir la fuerza negativa de inercia y repulsión, que produce el hastío, con la energía positiva, que se deriva del estímulo del dolor. El hastío y el cansancio implican algo contrario á la naturaleza del edu-

(1) V. *L'Education du caractère.*

cando y la educación no puede ir *contra naturam*, ni debe entrar la letra con sangre. El dolor, desequilibrio de la sensibilidad en su convivencia con el medio, se convierte en acicate y estímulo del deseo (con su representación mental anticipada) de verse libre de él. Mueve entonces la naturaleza sensible sus energías para evitar el dolor y la educación se rige según el sano principio *sequere naturam*. De esta suerte se concibe que el dolor, que no es nunca *fin* de la educación, error del ascetismo (el dolor por el dolor es impío), sirve, sin embargo, de condición para despertar las mejores y más valiosas energías interiores.

La emulación que todo Maestro experto aplica, cuidando diligentemente de que no degenere en envidia, sirve de índice regulador de lo que decimos. La emulación despierta muchas aptitudes dormidas, suprime la incoherencia de lo que vulgarmente se denomina *edad del pavo* (tránsito de la infancia á la juventud) é inicia hábitos cuya fecundidad es incalculable para la obra de la educación. Surge con ella la contrariedad y el contraste, caracteres propios de la vida; adiestra en el ejercicio mental y tonifica el ánimo haciendo aparecer los primeros gérmenes del carácter.

La observación sagaz de los ingleses reconoce ya hoy con perfecta unanimidad que un *confort* prematuro y exagerado enerva el vigor físico y que una enseñanza y dirección dulzonas, sin la menor contrariedad, retienen al educando en un ensimismamiento y en un sueño (despiertos), de donde necesariamente se sale para que las primeras impresiones adversas (y cuidado si abundan en la vida) agosten la sensitiva que se cultiva como flor en estufa. Quizá esta consideración explica (ignoro si justifica) la imposibilidad que reconocemos algunos padres para servir de maes-

tros á nuestros hijos. El ojo humedecido por la pasión, según decía Bacón, nos impide ver claro en este punto y como consecuencia de la ceguedad del afecto nos vemos obligados á proceder y obrar cual si la educación consistiera en abrir el paraguas para que el niño no se moje, sin preocuparnos de enseñarle á abrirlo y usarlo, en apresurarnos á resolverles toda dificultad, evitándoles la más mínima molestia, y en rodearles, con cariños que matan, de una atmósfera viciada.

Iniciado el impulso, el *mimo* avasalla todo otro factor educativo; el dolor que prevé el padre y quiere evitar al hijo impide que éste virilice su carácter, viciado progresivamente por la mala hierba del capricho, capricho identificado por el niño, con cierta lógica inflexible aun dentro del error, con la ley de la voluntad.

Si es ley de la voluntad y de la vida el equilibrio inestable, dentro de cuya plasticidad se tiene que producir necesariamente la nota desacorde del dolor, debiéramos ser lógicos, dentro de nuestra ceguedad, y oponernos á que el niño aprendiera á andar por temor á la caída. Suprimir el sufrimiento, cuando es ley de la vida (siquiera no sea la única, como pretende el pesimismo), es ayudar irreflexivamente á que el educando se forme una idea falsa de la existencia. Procurar con arte que aprenda á evitarlo, pero por sí mismo, es predisponer al discípulo á que no olvide que la vida es la lucha.

La creencia en la realidad exclusiva del yo, como efecto de la ausencia de toda impresión ingrata, sólo se cura con el dolor, pues la contrariedad nos advierte que existe algo fuera de nosotros, que es factor necesario de la propia educación, obra que tiene tanto de individual como de social.

Aunque se prolongue indefinidamente esta digresión, que espero usted me perdone, estimo que es de igual necesidad y aun urgencia encauzar reflexivamente el ejercicio del pensamiento y vigorizar las emociones. Tal vez con semejante recurso, que impide el hastío en obra tan compleja como es la de la educación, se logre también que la *familia* coopere con la *escuela* y ambas cuiden con exquisita delicadeza de que la tierna sensibilidad de los niños se tonifique por grados, no se agoste en sus primeras explosiones, se emancipe de lo caprichoso y antojadizo y se prepare á buscar aquella línea media, *aurea mediocritas* del poeta latino, que comparaba la educación con un poema y una armonía. Que para labor tan delicada, padres y maestros han de encontrar campo cultivable y aun tierras por roturar, parece indudable, si se observa la frecuencia con que la excitable sensibilidad de los sexos opuestos ofrece contingente numeroso de las unas á la neurosis y al histerismo y de los otros al desequilibrio de los *detraqués*.

Además, si todos se quejan de los efectos desastrosos de un *surmenage* que afecta á la virilidad de la raza, ¿no sería posible, en un contrapeso de lo intelectivo y de lo emocional, en cierta especie de equilibrio inestable, semejante á lo característico de toda vida, prestar jugo al intelecto y no recargarlo excesivamente y á la vez infundir á la excitabilidad emocional cierto grado de abstención que hasta por cálculo hace más grato el placer cuanto más tarda en ser gustado? Aunque concibo con claridad la exigencia que de mi razonamiento se infiere, dudo conseguir la plasticidad necesaria en su expresión para que resulte clara. Pero es indudable que la educación, obra que abraza toda la vida, no puede olvidar que derrochar, con prodigalidad

irreflexiva, las energías de la existencia, no es cálculo prudente. El capital de la vida se gasta con facilidad; el empleo suntuoso de sus fuerzas más viriles, movido por un vértigo de impaciencias, ofrece frutos prematuros y el tiempo, usurero más impío que el mercader de Venecia, no perdona las deudas que con él se contraen, ni deja de cobrar, con intereses fabulosos, los réditos. Niños viejos, jóvenes que han sido flor de un día, son ejemplares que abundan. Quizá han disfrutado una vida momentánea y son cadáveres galvanizados por vicios de educación. Contra ellos parece obligado recordar el precepto *Festina lente*, camina despacio.

Encauzar y dirigir la insaciable curiosidad del niño, merced al despertar lento y seguro de su reflexión, según el complejo proceso del análisis, no se opone á una expansión graduada de las emociones, que despierten el interés, aviven el deseo y tonifiquen las energías del discípulo, adiestrándose en vencer por sí los obstáculos que en su estudio se le ofrezcan y en evitar las contrariedades que la vida le presente. Como los radios de un círculo coinciden en su centro, las energías interiores del educando pueden concurrir todas á determinar la síntesis del carácter, fruto el más preciado de la educación. De este modo podremos educar á la vez todos los elementos que cada uno lleva dentro de sí, según Platón, la hidra de cien cabezas ó la pasión, el león ó la voluntad y el hombre ó la inteligencia.

Ampliada la base de sustentación del proceso mental con el análisis, que usted examina magistralmente en su carta; señalada la necesidad del punto de parada (*point d'arrêt*) y descanso del intelecto, que puede reparar sus fuerzas, contemplando el camino recorrido é interesando la emoción

en los resultados que se obtengan, espontáneamente el niño, con cálculo y reflexión el Maestro, han de intentar proseguir, á través de perspectivas lejanas y de presentimientos más ó menos certeros, *mirando* y *viendo* con los cien ojos de Argos, si es posible, la rica complejidad de los objetos y el cambiante de luz de las ideas. Qué pauta y norma debe señalar la reflexión al ejercicio espontáneo del pensamiento, á fin de que no se malogre su esfuerzo, es lo que parece obligado. Que usted lo reconozca y así lo cumpla en su próxima carta, con impaciencia esperada, es lo que desea su mejor amigo,

U.

3 Marzo 94.

NOTA.

La excesiva preponderancia de los refinamientos de la vida urbana produce el enervamiento físico en las clases acomodadas, por el *dolce far-niente* de una existencia dulzona y sin contrariedades, y en las medias, por un *surmenage* que oculta ambiciones desmedidas, que han de realizarse á costa de la propia salud y vigor del cuerpo. Unas y otras debieran recordar que lo fisiológico, verdadera encarnación de lo psíquico, es el soporte de la vida misma y que ésta es un capital que, en cuanto se declara siervo de la usura, se agota por grande que sea. La cenestesia ó tonicidad general es una utopia en los grandes centros. Las diversiones, los placeres, los insomnios, el agotamiento de la sensibilidad, el *más y más* del goce, todo contribuye á que el eretismo nervioso concluya con el vigor muscular. Aun el *sport* que usan las altas clases, las salas de armas, la gimnasia de salón, son recursos ineficaces por la falta de oxigenación que padece todo el organismo. Quizá el descuido del equilibrio fisiológico es la tierra abonada para que pululen tantos y tantos desequilibrados y *detraqués* como enumera, con más ó menos exageración, Max Nordau en su libro *Degeneración*. No hay que acentuar, sin embargo, la nota pesimista, ni ver en la degeneración temporal de determinadas clases, efecto de una viciosa educación, ni *fin de siècle*, ni fin de raza. Conocido el mal, no es difícil aplicar el remedio. La naturaleza no agota sus energías, porque estén mal dirigidas. Vigorizarlas es lo que se impone. Para ello, quizá fuera suficiente *ruralizar* algo la vida, intentar,

como lo hacen algunos bien avisados en Londres y en París, tener el gabinete de estudio, la oficina ó el taller del trabajo, en la ciudad, y vivir el resto del tiempo en el campo, multiplicando la rapidez de las comunicaciones y aumentando la seguridad personal fuera de la ciudad.

Mientras los niños de las clases acomodadas (criados como flor en estufa) unen al matiz pálido de la tez y del cabello una suavidad de movimientos y una templanza de lenguaje que se interpretan como distinción, y son sencillamente anemia de todas las energías, los hijos de la clase media, con la vida claustral del colegio, son cerebros que atrofian el desarrollo de todo el organismo, y aun los descendientes de la clase obrera, por una insuficiente alimentación, son arbustos de raíces enfermas. Aunque el progreso de la edad vigoriza algo, el *confort* cada vez más exagerado de los ricos afemina á los varones, mientras que á las mujeres, dominadas por el afán de distinción y elegancia, les aumenta la languidez y la debilidad. Los veraneos, de no estar sometidos á la ley irracional de la moda, podrían servir de contrapeso á la vida de la ciudad, si en ellos predominara el ruralismo sobre la copia grotesca en la playa de los mismos hábitos de los grandes centros. Normalizar la vida en la ciudad, buscando el equilibrio inestable entre el nervio y el músculo, es punto menos que imposible, ni aun para el rentista, entregado al *dulce hacer del no hacer nada.* Son vertiginosas las atenciones reales ó fingidas á que hemos de consagrar la actividad en los grandes centros. ¿Por qué no se había de pensar en un reparto equitativo de la existencia entre la vida del campo y la de la ciudad? Quizá sería el medio más adecuado para evitar anemias, clorosis y otras enfermedades, que se traducen luego en desequilibrios, precocidades y espejismos. Con cierta facilidad de comunicaciones y *un poco de voluntad*, podría la vida del campo representar hasta una época de ahorro y economía para muchas gentes, que son víctimas del suplicio de Tántalo: querer y no poder.

V.

Sr. D. U. G. S.:

Mi buen amigo: Faltándome, como de costumbre, la habilidad necesaria para hacer plásticas mis ideas, debí expresarme en mi anterior con tal vaguedad que di á usted ocasión de suponerme algo influída y aun prendada del

predominio del intelectualismo á costa de la sensibilidad. No podía usted presumir cosa más opuesta á mi modo de pensar. Inteligencia que no vibra caldeada por el sentimiento me produce el efecto de un mundo en el cual la luz solar se sustituyese con la eléctrica, y educación que, enriqueciendo el intelecto, empobrece el corazón, me recuerda los sepulcros blanqueados henchidos de podredumbre.

No vaya usted á creer, por lo antedicho, que lamento la vaguedad de mi pensamiento; por el contrario, casi celebro haber incurrido en ella, puesto que ha servido de estímulo para fijar la atención de usted en punto tan interesante como es la relación entre el sentir y el pensar, dándole ocasión de tratarlo con su habitual acierto.

De un solo párrafo de su carta he de hacerme cargo. Del referente al *surmenage*, acaso con más propiedad designado *malmenage*. Indica usted en él la conveniencia de establecer entre lo intelectivo y lo emocional una proporción y contrapeso que evite el trabajo excesivo de la inteligencia é imponga á la excitabilidad del sentimiento un grado de abstención que afine la sensibilidad y le dé la delicadeza necesaria para gozar los placeres más puros y sencillos. Ha tocado usted el punto capital de la cuestión, amigo mío.

En mi humilde concepto, el vago é indefinido malestar que como sutil é impalpable niebla envuelve y ahoga á la generación actual procede, más que de lo mucho que aprende, de lo mucho y mal que se divierte. Existe una gran mayoría que sabe, con el trabajo asiduo, hacer grato el descanso, no lo ignoro; pero á esa mayoría no se la ve, y la minoría brillante y bulliciosa se agita sin cesar en los

múltiples espectáculos, en los sitios más públicos, apareciendo en todas partes siempre la misma y siempre atacada de una especie de vértigo del placer, á cuyo servicio pone todas sus energías, representadas por ideas frívolas y superficiales, unidas á pasiones desordenadas, hijas de la necia vanidad.

Esa minoría hace tanto ruido que parece llenarlo todo y todo contagiarlo con el desolador hastío que la devora, hastío del cual pretende curarse con el derroche y la excentricidad en unos casos, con el desenfreno, la inmoralidad y hasta el crimen en otros, por fortuna poco frecuentes. Saludable es la reacción, que contra tales desviaciones presenta entre nosotros la escuela pedagógica que procura despertar en los niños amor á la naturaleza y al arte, veneros inagotables de puros placeres para las almas delicadas, en cuya intimidad el sentir y el pensar, coordenados con la voluntad, gozan dicha inefable en la contemplación de la verdad, la belleza y la bondad que resplandecen en la obra de la Creación y en las concepciones del genio. Página en blanco han de parecer tales encantos á los espíritus superficiales, cuya mirada, por instinto y por hábito, no sabe penetrar en la interna armonía de los seres y de las cosas.

Voy alejándome, con riesgo de que usted me llame al orden, de la por mí mal entendida atención. Intentaré ocuparme de ella para continuar determinando, ya que así lo quiere, las fases de su desarrollo.

Es tan rica la espontaneidad infantil, que, aun combinando con el mayor acierto (en la dirección reflexiva de la mente) los ejercicios de extensión é intensión, base insustituíble de todo conocimiento sólido, halla siempre me-

dio de sustraerse á ellos, apartándose en frecuentes distracciones del camino obligado de la observación. Si con hábil é inflexible firmeza logra el pedagogo dirigir la espontaneidad, sometiéndola sucesivamente al trabajo del análisis y la síntesis, llevándola á estudiar en los objetos las partes que los constituyen y el todo que integran, pronto tomará ella su desquite y ejercitará su libre albedrío hallando semejanzas, reales unas veces, fantásticas otras, entre el objeto que sirva de asunto á la lección y otros que vea ó recuerde. Estos saltos divergentes, cuyo signo exterior son las preguntas, al parecer sin congruencia, hechas por los niños en muchas ocasiones, deben indicar al maestro cuál es el momento oportuno de introducir, en el procedimiento seguido para desenvolver la atención, un cambio que implicará una novedad y con ella un descanso y un placer.

La psicología de la infancia demuestra la facilidad con que el niño percibe, desde la aparición de los primeros albores de la inteligencia, todas las semejanzas de los seres y objetos que le rodean. Yo he conocido una niña de cuatro años que llamaba *mamá* á la de unas amigas de su madre, á pesar de las grandes diferencias que entre ambas señoras existían, pues había llegado (ignoro por qué procedimientos) á adquirir la convicción de que todas las mamás lo eran de todos los niños. En ese nuevo campo, descubierto por la exuberante actividad del niño, debe introducirle el pedagogo haciéndole caminar por él con paso firme y seguro, para lo cual le servirá de excelente preparación el ejercicio de análisis y síntesis hecho en el momento anterior. A una leve indicación, el alumno agrupará, con gusto y sin esfuerzo, todos aquellos objetos cuyos rasgos de semejanza se manifiesten claramente acentuados. Cuando éstos pre-

senten menos relieve, la determinación del parecido exigirá trabajo más asiduo é intenso. Establecer semejanzas requiere únicamente una espontánea asociación de ideas (no difícil, sin duda, en la primera edad); mediante ella se produce un cierto equilibrio, por el cual no resulta el objeto contemplado superior al sujeto que contempla y adquiere fácilmente la idea. Del equilibrio nace la complacencia del niño en tal clase de ejercicios, complacencia que se interrumpe de improviso si se le exige que determine diferencias. En el primer momento, el niño se ve inferior al objeto que contempla y no conoce; se produce el desequilibrio; para dominarle viene el esfuerzo, la concentración de toda la energía intelectual sobre el objeto que se ansía conocer y á medida que brota la idea de distinción surge la subjetividad encarnada en la reflexión.

Al Maestro incumbe guiar sus primeros pasos, haciendo notar las diferencias que separan á aquellos mismos objetos considerados por el niño como idénticos.

A primera vista y sin esfuerzo, comprenderá las de forma y color; necesitará atención más detenida para determinar las de materia, posición, dureza, densidad, etc.; y para llegar á las de origen, procedencia, objeto y fin, se verá precisado á poner en actividad la reflexión, señalando quizás el tránsito de lo general é *indeterminado del mirar á lo individual y concreto del ver*. Reclama tal labor arte especial para enlazar lo conocido con lo desconocido, lo fácil con lo penoso, lo agradable con lo ingrato; en una palabra, el placer de la novedad (á que es tan sensible el niño) con el esfuerzo necesario para adquirir la verdad anhelada.

Si se aprovecha discretamente el entusiasmo con que el niño se entrega á hacer comparaciones y notar semejanzas

y se le pregunta si existe absoluta identidad en las cosas comparadas, esta brusca detención (contrariedad, dolor) ha de desviar el curso de su atención, la cual buscará afanosa los caracteres distintivos de los objetos que, aun unidos por la semejanza, manifiestan palpablemente su oposición. Mediante este ejercicio de distinción (*discrimination*), la inteligencia infantil abstrae lo conocido y observa, estudia, distingue y determina los caracteres diferenciales presentados á su consideración.

Una vez precisadas las semejanzas y las diferencias, los objetos, los seres, las acciones, se caracterizan y distinguen por la semejanza ó la oposición y pueden ser conocidos (vistos) en su propia realidad.

Para llegar á este resultado, importa tener siempre en cuenta la sencillez de la naturaleza infantil, lo incomplejo del espíritu del niño. Para él, entender es gozar; no entender es sufrir. Lo primero le anima á trabajar; lo segundo le hastía, le abate y (con la repetición) le hace holgazán.

El pedagogo discreto, el que hace un arte de la enseñanza, presenta en primer término lo familiar y conocido (plantas, semillas, animales, objetos de uso común, etc.), enlazándolo gradualmente con lo ignorado y nuevo. Armoniza el fácil trabajo regresivo con el esfuerzo indispensable para adquirir un conocimiento más. No habla de la fugacidad de la vida á quien no comprende la muerte, á quien ignora que cada puesta de sol resta un día en el *Haber* de su existencia.

Comprender el candor, la ingenuidad, la sencillez del alma del niño y hacerse niño como él, ¡he ahí el secreto de los buenos maestros!

Sospecho que he hablado mucho y dicho muy poco de nuestro pleito. ¿Quiere usted ser bastante amable para suplir mis deficiencias? Le anticipa las gracias su amiga,

C.

14 Marzo 94.

Srta. D.ª C. S. O.:

Mi buena amiga: En la delicada filigrana, según la cual ha confeccionado la hábil trama de su bien escrita y mejor pensada carta, descubro un hilo suelto, un punto deshilvanado, que parece conducir al intelectualismo abstracto, cuya corrección perseguimos. Se halla en la creencia que usted expresa de que, hablando de la sensibilidad, se olvida de la atención y, ocupándose de la vida afectiva, se desvía de lo mental. Todo lo contrario, según mi humilde entender.

No hay sólo la correlación tradicionalmente confesada de la sensibilidad con el pensamiento; existe en lo psíquico una síntesis primordial y en lo fisiológico un *consensus* vital, centro de la circunferencia dentro de la cual se ha de mover la educación del sér vivo. Quien ahonda en lo mental, sin abstracciones, se sumerge á la vez en lo afectivo y en lo volitivo; no se desvía de ello. No sería posible sin semejante nexo real y vivo, que de la educación surgiera el carácter, guiado por la luz del pensamiento y á la vez arraigado en los limbos de la sensibilidad (temperamento).

¿Dudaría usted de conexión tan real y positiva en el caso de la atención? Pues sin citar cómo se le imponía en parte la verdad á uno de los fundadores del intelectualismo, á Des-

cartes, que consideraba el juicio función de la voluntad, recuerde que la atención es reacción intelectual (determinación sensorio-motriz) hacia un objeto, impulsada por un deseo, por una volición ó por el instinto de la curiosidad. Punto inicial del proceso de la mente, la atención muestra como *lex insita* la sensibilidad. Tiende, por impulso del deseo, á convertir una sensación en *predominante* para que no desaparezca del espacio iluminado del intelecto. Aviva la intensidad de la atención la corriente nerviosa, afina los nervios sensibles, excita los motores y facilita la percepción, merced al vigor de la sensibilidad. Atendiendo enérgicamente, se espera y aun presiente la percepción, se conoce más rápidamente. La exuberancia de energía puede llegar á producir la alucinación, si se prescinde de los datos que sirven de causa ocasional á la atención. La fuerza impulsiva del deseo convierte la posición de un problema en comienzo de su solución (problema bien puesto, problema resuelto, que se dice). El poder director de la mente halla su más firme punto de apoyo en la palanca del interés (en la afección de la sensibilidad).

Se anticipa en la apariencia lo mental á lo afectivo; parece que va delante, cual verdadero lazarillo, el pensamiento; pero (*primum*, *in intentione*, según decían los escolásticos) como la raíz (aunque no se vea) es antes que el fruto, lo emocional y apetitivo es la raíz de donde brota lo mental. El sér vivo, con su plasticidad constante, se adapta y readapta al medio, lo mismo interior que exterior, se acomoda flexiblemente á él y en los obstáculos que halla para cumplir función tan rudimentaria (obstáculos que vence por grados en el hábito) se encuentra los albores de la inteligencia y de la voluntad y el gran resorte de la

educación, que ha de comenzar necesariamente por la sensibilidad, aunque en la apariencia la preceda, guiando sus impulsos lo mental.

Rousseau y Mme. Necker de Saussure, en observaciones muy delicadas que cita A. Martín (1), reconocen que el sentido moral ha de comenzar en el niño por verdaderos *actos de fe*, que se traducen en ser bueno lo que complace á los que ama y malo lo que éstos censuran; es decir, que la moralidad se despierta en el niño al conjuro de la *simpatía*. Cuidar primero, y ante todo y con suma diligencia, de la sensibilidad es evitar que caigan los educandos en el *gongorismo* de la sensación ó en la impalpable niebla que lleva, como usted dice acertadamente, á divertirse mucho y mal. No es tan temible la precocidad mental (que no abunda lo que se supone, pues casi siempre es provocada por cariños que matan), cuanto lo es la exuberancia de una impresionabilidad excesiva. Lo que puebla de supersticiones y errores la inteligencia infantil es la sensibilidad desenfrenada. Lo que viriliza es encauzar la vida afectiva, merced á raciocinios lentos, siquiera sean superficiales. Las razas se afeminan por exceso de sensibilidad. Contenerla, intelectualizarla en lo posible, consolidar el capital que representa, sin derrocharlo loca y pródigamente, parece ser condición impuesta por exigencias fisiológicas y á la vez psíquicas.

No necesita, en verdad, estímulos excesivos la vida sensible. Mientras ofrecen cierto carácter de intermitencia las funciones intelectuales (necesidad del descanso, perturbación orgánica, efecto del *surmenage*), las energías sensibles

(1) V. *L'Education du caractère*, págs. 61 y 63.



sólo se agotan con la muerte. Precipitarla es lo que consiguen tantos niños viejos que comienzan por el fin y se ríen desdeñosamente del sabio precepto *Sustine et abstine.*

Es preciso señalar un cierto ritmo á la sensibilidad, que si es la vida misma, ha de desenvolverse por pasos contados y no recorrer su camino á saltos. Lo primero ofrece una difusión gradual de la vida; lo segundo proporciona histerismos y desequilibrios. Y como la sensibilidad es, ante todo, sociabilidad, siempre hay necesidad de simpatizar con otro, pues podemos fatigarnos de pensar ó de obrar, pero no de amar, como dice A. Comte.

Fecundas (no sólo fértiles) son las consecuencias de la simpatía cuando la sensibilidad va encauzada por lo mental y sus inclinaciones adquieren cierta relativa fijeza. Hasta en el ritmo de los movimientos expresivos acentúa la plasticidad del sér vivo indicios permanentes que sirven de base á los rasgos de la fisonomía. Los que han vivido y sentido lo mismo, al unísono (esposos bien avenidos), concluyen adquiriendo un tipo común en sus fisonomías. En ellas labran igualmente las profesiones, pues, según dice Mantegazza, mientras el gesto del soldado es preciso, duro y enérgico, el del sacerdote es dulce, flexible y modesto. Revela el primero, aun vestido de paisano, hábitos de mando ó de obediencia, y el segundo, aunque abandone el traje talar y use el del lego, echa de menos la sotana y el alzacuello.

Si lo más exterior se ve grandemente influído por los hábitos de la sensibilidad, ¿qué no acontecerá con lo más íntimo, con la tierra de promisión tras la cual camina el pedagogo, con el carácter? La influencia positiva ó negativa de la sensibilidad en el carácter es innegable. No se

puede prescindir de lo natural, sin verse dominado por ello. Y lo natural, la raíz de la vida, en lo sensible se halla. Al educar la sensibilidad, guiada por lo mental (lo contrario sería *sensiblerie*), se la encuentra difusa, que tiende á esparcirse, que gravita hacia el *altruismo* y que puede, por tanto, ser el cimiento más firme del carácter moral. Opulenta y pródiga de medios, económica y avisada en los fines que persigue (pues su egoísmo evoluciona hacia el altruísmo), la sensibilidad, con matices muy diversos, engendra siempre impulsos para lo mental. De ello toma dirección y á ello presta impulso. El vaivén, el flujo y reflujo, los movimientos de sístole y diástole, todo lo que es rítmico, ordenado y sucesivo, puede servir de símbolo al nexo de lo afectivo con lo intelectual. La sensibilidad difusa, en común, señaladamente en el dolor, sirve de acicate al intelecto, pues todo el mundo sabe que la compasión es especie de *inducción* simpática y sugestiva.

En el punto mismo, que usted trata magistralmente en su carta, de la percepción de las semejanzas y diferencias y en la relativa facilidad con que el niño aprehende las primeras y en la dificultad con que fija las segundas, es factor importante la sensibilidad. Unir lo homogéneo y distinguir lo diferente (que en último término es la función primordial del intelecto), y hacer lo primero con excesiva rapidez, y lo segundo con gran lentitud; parece obra exclusiva de la mente y, sin embargo, no se vería nunca cumplida su tendencia espontánea sin el impulso emocional.

Que el niño razona más y mejor de lo homogéneo á lo homogéneo, según usted ya indica, lo consigna Taine cuando habla del pequeñuelo que llama Garona (á cuyas orillas se crió) á todos los ríos que ve y cuando cita el otro que ape-

llida el buen Dios las cruces y cintajos de un tío suyo, porque su madre le había enseñado imágenes que llevaba ella en su pecho como representaciones de Dios. Y, sobre todo, lo revelan á cada paso los niños en el trabajo de asimilación del lenguaje, diciendo: «*Yo cabo, yo sabo*», y no: «Yo quepo, yo sé», tendiendo espontáneamente á generalizar lo homogéneo, sin tener en cuenta lo diferente. ¿Cómo y por qué?

Porque la percepción de las semejanzas implica una asimilación rápida, un movimiento suave, sin obstáculos, de lo idéntico á lo idéntico, donde se desliza el intelecto como por plano inclinado y la emoción se conserva en un estado de completo equilibrio. Favorece la percepción de las semejanzas la posición estática de la conciencia y á la vez la *ignava ratio* ó pereza intelectual. Pero la percepción de las diferencias es una relación dinámica, de oposición, que produce la idea de lo otro. Equivale al despertar del sueño, tanto más difícil aquél, cuanto más profundo éste. Implica el tránsito de la cenestesia ó conciencia general (que sólo percibe semejanzas) á la conciencia distinta y diferenciada. Surge del vaho de la vida, del calor de la sensibilidad, la luz del pensamiento. Es el comienzo de la racionalidad, el paso de la espontaneidad á la reflexión.

Con el sentimiento interno y central (savia que nutre toda la vida) que toma relieve ante la percepción de las diferencias, con una reacción atenta y motriz frente á lo otro y á lo distinto, se acentúa (usted lo declara acertadamente) la subjetividad, el yo, el que conoce. Es el momento en el cual, dentro del *nisus* y continuidad de la existencia, el sér vivo comienza á sentirse dueño de sí y á afirmarse como diferente de cuanto le rodea. Deja, según observa la psicología

infantil, de hablar en tercera persona, diciendo: «El niño quiere esto ó anhela lo otro», para declarar: «Yo deseo tal cosa ó espero tal otra.» De los limbos de lo semejante brota lo diferente; del seno del *medio* nace el *individuo*. El medio y el individuo son los polos extremos, siquiera se hallen unidos por corriente secreta y simpática, dentro de los cuales ha de moverse el pedagogo. Y si el medio (valga como digresión) se diferencia, del mismo modo que el individuo se generaliza y agranda en la personalidad; si el medio es distinto, según tiempo, lugar y demás condiciones, no resulta paradójico, sino justificado, nuestro empeño de una *Pedagogía nacional*, igualmente distanciada del mar de hielo de la rutina y del mar muerto de la copia servil.

Volviendo á nuestra consideración, percibir diferencias es vigorizar lo intelectual para que fije en la mente y no confunda los objetos; pero es indivisamente un sentimiento de esfuerzo frente á lo otro y á lo distinto. No constituye, pues, una excepción; el calor siempre acompaña á la luz; el fruto, si no ha de secarse, necesita seguir adherido á la raíz con su pedúnculo. Por firme que sea tal adhesión, por intensa y delicada que sea la trama de lo afectivo con lo mental, no pierden ni lo uno ni lo otro sus propios valor y relieve. Divorciados con la absorción del intelecto por la vida sensible, se duerme el sueño perdurable de la animalidad, que sólo existe en lo presente, que vegeta, no vive. Con el predominio de lo mental, con la luz eléctrica, sin calor, de que usted habla, sin que vibre la emoción, el intelecto convierte al sér vivo en un silogismo semoviente, cuya trayectoria obligada recorre extremos que se unen, el del sofista y el del escéptico. Son las conse-

cuencias inherentes al *saber muerto*, cuando la educación demanda *conocimiento en vivo*, á la erudición estéril del que toma la verdad como luz reflejada, concluyendo por saber cuanto han pensado los demás, ignorando lo que él debe pensar por sí. Ya comprenderá usted ahora por qué en mi anterior expresaba la necesidad de que la educación establezca un cierto contrapeso entre lo emocional y lo intelectivo.

Para ello basta *sequere naturam*, no contrariar la naturaleza del sér vivo, pues en la percepción de lo semejante y de lo diferente hay asociación y disociación, cenestesia ó conciencia general y conciencia actual. La percepción de las semejanzas engendra la *continuidad* (psicología de la asociación, propia de todo lo vivo, cenestesia) y la de las diferencias, que implica en el que percibe que se siente existir, cambiar y reobrar, produce la *discreción* (psicología de la disociación ó *discrimination*, propia de la racionalidad, conciencia reflexiva). El medio es continuo y el individuo discreto dentro de tal continuidad.

En el grado y en la medida en que el individuo, con su discreción, adquiere conciencia de la sinovia que le une á la continuidad del medio, se siente y se sabe de sí como persona racional ó se ve *existiendo para sí*, cualidad característica de lo psíquico.

Afirmar la existencia para sí dentro de lo continuo del medio, mostrando la discreción, que no separa, sino que distingue, dentro de la continuidad, que no confunde, sino que une, es dar relieve á la vida racional, cuyo proceso, por lo que toca á lo mental, debemos seguir examinando. La continuidad es la base sobre la cual se apoya la marcha del pensamiento (el discontinuo es el del delirante y el del

loco); la discreción es el peldaño, ó serie de peldaños, que constituye escalera de doble brazo para el ascenso y descenso del intelecto, dentro de la complexión de lo real. Á fin de evitar el monólogo, pongo de nuevo á prueba su deferente amabilidad y le ruego que siga con su habitual perspicacia nuestro ya comenzado análisis. Así lo desea y espera su mejor amigo,

U.

20 Marzo 94.

VI.

Sr. D. U. G. S.

Qué verdad es, amigo estimado, que *el que algo quiere, algo le cuesta.* Quiero yo firme y enérgicamente (como se quiere todo lo que se considera bueno) conocer su pensamiento acerca de nuestra educación nacional y, aplicándome con inflexibilidad la filosofía de la frase citada, me coloca usted en la disyuntiva, ó de renunciar á satisfacer mi deseo ó de realizarlo mediante mi propio esfuerzo. Para conseguirlo, y con su característica habilidad, al final de su carta (que no adjetivo para no copiar los sueltos de encargo de *La Correspondencia*) pone la cuestión en el punto en que la dejé y muy suavemente me ruega que siga el comenzado análisis, á fin de evitar el monólogo. El tal *siga* me suena tan fatídicamente como el *anda* de Ashavero. De muy buena gana seguiría..... escuchando; pero si yo no

hablo, usted se calla, y como el remedio sería peor que la enfermedad, seguiré como Dios me dé á entender.

Insiste usted en considerar lo emocional como terreno (fértil en ocasiones, estéril en otras) en el cual nutre su raíz lo mental. Aunque el estudio de la coordenación de las facultades anímicas no nos demostrase la influencia del ejercicio de las unas sobre el desarrollo de las otras, la simple observación empírica vendría siempre á confirmar su aserto. Los primeros conocimientos del niño se refieren á todo lo que le impresiona grata ó desagradablemente, buscando ó pidiendo lo uno, huyendo ó rechazando lo otro. En general, la sensibilidad infantil aspira al equilibrio y bienestar que produce la ausencia de todo esfuerzo y cuando su atención, ávida é inquieta, no logra encontrar semejanzas reales, no vacila en crearlas, generalizando precipitadamente las ideas adquiridas. Por este medio trata de concertar el movimiento indispensable á su actividad mental con el equilibrio emocional. De tal tendencia procede quizás su facilidad para buscar y hallar semejanzas y la complacencia que en ello pone. Es ley de la naturalèza humana, en lo físico y en lo espiritual, deslizarse suavemente en la dirección determinada por el primer impulso, recorriendo las distancias con movimiento uniformemente acelerado, sin hacer esfuerzo para detenerse en el plano inclinado del hábito.

No se exime de esta ley el proceso de la atención infantil. Iníciase su desarrollo con los ejercicios más fáciles: los de la determinación de semejanzas. Emprendido este camino, se recorre rápida é indefinidamente por virtud de la velocidad adquirida. La razón es obvia: las semejanzas se presentan en serie progresiva, natural y no interrumpida,

y su percepción, fácil dentro de la continuidad, no rompe la estabilidad del equilibrio, ni produce la irritación del esfuerzo.

Por el contrario, para percibir diferencias hay que romper la continuidad, prescindir de lo homogéneo, reaccionar contra la igualdad del medio que arrastra y anula, establecer distinción entre lo semejante y lo desemejante, discernir, considerar el medio como un factor del problema de la vida, no como la vida en toda su complejidad, y afirmar ante lo igual y lo diferente la propia individualidad, separando discretamente lo uno de lo otro, conociéndolo en su realidad y estimándolo en su verdadero valor.

Esfuerzo, en muchas ocasiones penoso, exige al niño tan dura jornada de su desenvolvimiento intelectual; para llevarlo á cabo necesita unir al interés, que oportunamente despertará el Maestro, la acción enérgica de la voluntad, que se despliega siempre frente al obstáculo cuando se ha sabido infundir la convicción de que se poseen fuerzas para vencerlo.

En mi opinión, tan desautorizada como sincera, al dirigir el desenvolvimiento de la atención del niño, se echan los cimientos del carácter del hombre.

Expondré las razones en que me fundo. La continuidad, mediante la cual percibe el educando las semejanzas, tiende, en virtud del proceso extensivo que le es peculiar, á la generalización. Si esta función predomina, predominan con ella el orden y la regularidad, establécense con perfecto acierto las relaciones, determinando las leyes que las rigen. Mas el niño generaliza con asombrosa facilidad, fundándose en semejanzas aparentes (usted lo prueba con los ejemplos que presenta en su anterior), las cuales pueden lle-

varle á formar juicios erróneos, y cuando la fantasía es muy rica á tener como real y vivo lo imaginado; caso muy frecuente y por cierto muy bien estudiado por Galdós en la *Ción* de Angel Guerra.

En el alumno que manifiesta excesiva tendencia á la generalización puede casi siempre comprobarse la pereza intelectual caracterizada por la viveza de la imaginación, la ligereza del juicio y lo débil de la voluntad, que desdibujan la individualidad, la cual se pierde y diluye en el medio.

Si, por el contrario, la atención discreta percibe diferencias, y ahondando en ellas separa de lo general lo específico, y de esto lo particular, y llega á adquirir la flexibilidad necesaria para hacerse reflexiva, la fantasía no invade entonces los dominios de la razón, el juicio se basa en firme, la voluntad quiere lo que conoce como bueno y verdadero y el individuo se destaca en el medio con el vigoroso relieve de un carácter.

Cierto que es la generalización medio indispensable para obtener la unidad necesaria á la multiplicidad de los conocimientos; pero si, como ocurre á la del niño, se mueve únicamente en sentido extensivo, se corre grave peligro de caer en la somnolencia de la razón y la voluntad. Con la discreción, lo particular se sobrepone á lo general, se individualiza con exceso y se incurre quizás en el error de considerar la parte superior al todo, error del cual brotan los egoísmos feroces y las soberbias despóticas (el Estado soy yo). Combinando ambos términos, fin á que debe tender la educación racional, desaparecen sus inconvenientes; la atención pasa del proceso reflexivo al inductivo, y una vez comprobada la estabilidad de los hechos particulares, asciende á fijar los principios generales aplicables á

todos los hechos de la misma clase. Simplifica la inducción el trabajo adquisitivo de la inteligencia, pues conocido el individuo (hecho particular), prescinde de él, y sin negar su valor real, lo considera y utiliza únicamente como dato primordial, como factor simple de lo general, verdadero objeto del conocimiento al cual deben aplicarse las reglas.

Del estudio y determinación de los caracteres esenciales del individuo (labor propia del Maestro) brota como resultante la cualidad, atribuída lógicamente por la inducción al todo ó colectividad.

Aplicada la observación á nuestros escolares, veremos la fantasía y la generalización cualificando, con su acentuado predominio, nuestro carácter nacional.

Si se aspira á establecer el equilibrio, precisa admitir la opinión de usted, conviniendo en que *intelectualizar* la sensibilidad debe ser el objeto preferente de la educación del pueblo español, que, impresionable por temperamento y aventurero por tradición, no practica jamás la máxima del griego: «Guarda moderación en todo.»

Su siempre buena amiga,

C.

15 Abril 94.

Srta. D.ª C. S. O.:

Mi buena amiga: Con una modestia que declaro natural, por lo que en usted persiste, se limita en su carta á comentar la mía anterior en algunos de los puntos indicados; pero con una perspicacia que va lejos inicia usted, en el último párrafo de la suya, lo que considero alfa y omega del problema que venimos examinando. Se esfuerza usted, pre-

sumo que premeditadamente, en sugerir ideas. ¿Quiere usted que yo las involucre al tratar de exponerlas y desarrollarlas? Sea.....

Si hemos de librarnos del intelectualismo al dirigir el proceso de la atención, ha de cuidar el pedagogo, ante todo, de que el desarrollo de la vida y del sentimiento marchen *pari passu*. Son vida y sentimiento ruedas del eje de la educación. Se adelanta la una, se desvía la otra ó cesa el paralelismo entre ambas, los resultados serán siempre fatales.

Porque, contra la observación superficial de la psicología inglesa, no puede ser la *discrimination* ó percepción de diferencias el fondo de la vida psíquica. Podrá, si acaso, constituir la expresión primera de lo espiritual, pero antes de discernir y para ello es necesario *tener algo que discernir* (el discernimiento, al menos en el orden cronológico, suele retrasarse para el educando), un cambio de estado que sólo se explica mediante una acción que modifica á otra. Luego la modificación (*pati*, sufrir ó recibir impresiones) implica una actividad sensible, de donde irradia lo mental. El rayo de luz, devuelto por una superficie tersa, no engendra lo mental; pero asimilado por órgano á tal fin adaptado produce la visión.

El fondo de lo psíquico ó espiritual, *la existencia para sí* (no para otro), es una actividad que se modifica, una actividad sensible que, después de la reacción ó en medio de ella, intenta explicar ó interpretar el intelecto con la discreción ó *discrimination*. Hay especie de nota desviada en la impresión, fuga ó desequilibrio que el sér vivo recoge, que se asimila ó rechaza, luego que ha producido su efecto obligado en el organismo.

Es innegable que todo hecho de conciencia, si ha de llegar á ser objeto de pensamiento, material asimilable para la ciencia, ha de revestir la forma de representación intelectual. *Præ-essentia* dice etimológicamente esencia ó realidad ante otra que se afirma. Es el desdoblamiento de lo objetivo frente á lo subjetivo, especie de aurora que anuncia la aparición de lo mental, cuando la cenestesia, el vago sentimiento de la vida, encuentra algo que estimula el cambio de estado que se percibe.

La representación, intuitiva ó derivada, como función intelectual, como resultado inmediato de la atención, procede siempre de *data prima* (la simple aprehensión de los escolásticos), de donde se infiere que el pedagogo jamás debe de olvidar que la forma representativa implica un fondo sensible y emocional, pues no es lícito prescindir del árbol cuando se cosecha el fruto. Sólo de esta suerte la percepción del *aparecer* puede sugerir la del *obrar* y del *existir*. (Por el hilo se saca el ovillo, que dice la sana razón.) La apariencia ó efecto que en la representación nos asimilamos mentalmente es el hilo que nos conduce á la realidad que impresiona ó actúa y á la realidad que sentimos, impresionada y afectada. El *percipi* se ejercita en supuesto del *esse*. El sér percibe lo que le afecta; del calor de la emoción surge la luz del pensamiento como de la raíz brota la planta. Tiene su parte de verdad, aunque no la absoluta que le atribuyen algunos idealistas, la afirmación: *Esse est percipi*.

Y es tanto más obligada la presente consideración cuanto que al pedagogo, si no le es lícito prescindir de los resultados, interesa en el mismo grado que ellos el camino que se ha de recorrer; porque resultados ya obtenidos, conoci-

mientos hechos, ideas en cuadrícula, nociones impuestas, verdades que se aprenden, pero que no se saben, son para el educando alimentos que no digiere, ni aun masticados por otro. De ese modo se llega al dogmatismo, que es la muerte del intelecto, cuando el hábil recurso del pedagogo experto ha de consistir en sugerir, que no en dar conocimientos é ideas; en señalar el camino, en guiar á través de él, pero no en recorrerlo por sí, sin que se mueva el educando.

Para el pedagogo, lo primero es el génesis de los estados y operaciones de la conciencia, el proceso vivo y dinámico, según el cual se forman; á diferencia del lógico, que cuida preferentemente de los resultados ya obtenidos y de su estructura estática y cristalizada. El primero es un gimnasta, que adiestra para un ejercicio y un empleo convenientes de la energía mental; el segundo pesa, mide y utiliza la energía ya empleada y los resultados que se han obtenido de su ejercicio. Aquél depura (separando el trigo de la cizaña) las condiciones de existencia de la vida mental; éste las de legitimidad de sus productos. El uno enseña cómo se marcha hacia la verdad; el otro declara si se ha llegado ó no á obtenerla. Para el pedagogo, la verdad reside en la evolución y desarrollo de la vida del educando; para el lógico, la verdad es un símbolo que informa en serie de nociones más ó menos abstractas. La enseñanza del uno es plástica; la del otro degenera á veces en lo petrificado de formas ya consagradas por el uso (ejemplo, el ergotismo de la lógica escolástica, que revistió de formas abstractas la realidad presentida por la fe, pero no conocida por el intelecto). Ha de probar el pedagogo el movimiento andando; basta al lógico las fórmulas abstractas de la mecánica racional para estudiarlo.

Así se explica que el pedagogo tenga á veces que rectificar la fijeza (lo estadizo y muerto) artificial que el lenguaje, como expresión del pensamiento, presta á los estados de conciencia, cual si fueran discontinuos y no obedecieran á un proceso evolutivo. Ya dice la sana razón que la letra mata y el espíritu vivifica; que el símbolo muerto de la palabra, una vez producida, ha de convertirse en redivivo por el espíritu que en ella se condensa. Porque, en efecto, el lenguaje describe el pensamiento y expresa los estados de conocimiento como elementos separados que se acoplan ó juntan, cuando en la conciencia y en el pensamiento lo fundamental es el nexo vivo y plástico, dentro de lo cual se conserva lo real de la una y del otro. Ninguna descripción, por fiel y minuciosa que sea, puede suplir con ventaja la contemplación directa de las cosas, la representación intuitiva, verdadero numerario á que sirve de símbolo el papel-moneda de las palabras, signo de las representaciones segundas y derivadas.

¿Para qué he de intentar, ante la penetrante perspicacia de usted, la demostración de que en tales consideraciones se funda la ventaja de la *enseñanza intuitiva* y la utilidad innegable de las *lecciones de cosas?* Con su apacible observación hace notar Horacio, el maestro de los preceptistas clásicos, que lo que se puede percibir mediante la vista no conviene que se perciba con el auxilio de los oídos. De la presencia á la referencia existe una distancia grande, y aun en buena lógica, es preferible el testigo de *visu* al de oídas.

Se interrumpe de realidad á realidad (de lo objetivo á lo subjetivo) el nexo de lo vivo por la interposición de los símbolos y palabras del lenguaje. Cuando éste aspira á la

relativa perfección que puede alcanzar, procura revelar que es *realista* y plástico. Pero la palabra sólo puede llegar á hacer *redivivo* lo que ya fué; es una anatomía de los estados de conciencia, lo mismo en lo afectivo que en lo mental, y el pedagogo necesita su fisiología y en lo instructivo desea *conocimiento por cosa* (enseñanza en vivo).

De *visu*, con la contemplación directa y la representación intuitiva, se perciben las cosas dentro del nexo, que revela su complejidad, y se hace posible interpretar aquéllas y ésta como son, sin intersticios ni vacíos, que suele llenar el intelecto con teorías y conjeturas gratuitas. Si, por el contrario, siente y á la vez percibe el proceso evolutivo de lo real, fácilmente concibe que lo discreto, condición de la variedad, revierte á lo continuo, base del orden, y ambos signos de la racionalidad.

Se puede observar, por tanto, que la sensibilidad representa en los procesos intelectuales, primitivos ó derivados, el tejido conjuntivo, el aglutinante ó sinovia que une lo discreto en lo continuo, que incorpora lo vario á lo uno. Todo ello lo aprehende, y aun lo exterioriza en forma de representación y en serie de representaciones, el intelecto; pero si éste es expresión de la racionalidad, el verdadero demiurgo de nuestra condición racional se halla en la cenestesia ó conciencia general, cuyo fundamental modo de sér es la afección y la modificación (bienestar ó dolor).

Como efecto de sus modificaciones, deja la sensibilidad en nuestro interior residuos de las impresiones individuales. Con tales residuos elabora el intelecto la imagen genérica, es decir, ve el árbol, y éste y aquél y el otro, y percibe la selva, fenómeno que ha reproducido mecánicamente, como es sabido, F. Galton, combinando varios retratos

(superponiendo unos á otros) para obtener el típico ó genérico. De suerte que vale la imagen (contra todo iconoclasta) por lo en ella imaginado, el símbolo por lo que simboliza y lo genérico por lo individual que contiene. No es, por tanto, lo general *una aposición lógica*, una explosión genial (sueño de desocupado, que dice el positivista empedernido), ni un *ballon d'essai* que, cual milagro inexplicable, hincha y eleva un intelecto desequilibrado, sino que brota, se desarrolla y vive de lo individual y en ello.

Lo genérico es lo individual con lo individual, su tejido conjuntivo, y lo individual sólo se hace plástico y perceptible en lo genérico (*Nulla fluxorum scientia*, de lo exclusivamente individual no hay ciencia). En el vértigo de una fenomenología incesante, sin nada fijo, sin que la cenestesia rehaga sobre sí, no es posible la percepción. Sirva de ejemplo la vaga contemplación de horizontes ilimitados, como el del mar ó una llanura monótona, sin puntos de referencia. Se mira todo y no se ve nada. Si el que contempla padece debilidad de los centros nerviosos, asiento de la cenestesia, se produce el desvanecimiento y la manía de la *agarofobia* (horror al espacio). Tal acontecía al maniático que, aun cogido al tronco de los árboles, caía al suelo luego que intentaba atravesar la hermosa explanada de la plaza de la Concordia en París.

Existe, pues, una doble corriente, de acción y reacción, de lo genérico á lo individual y de lo individual á lo genérico, una compenetración mutua de lo continuo con lo discreto, que explica cómo en todo desorden existe un cierto principio de orden (*Post nubila Phœbus*, después de la tempestad la calma), y cómo el intelecto puede, no sólo marchar de lo discreto á lo continuo (proceso inductivo),

sino de lo continuo á lo discreto (proceso deductivo). Uno y otro expresan la racionalidad con que el intelecto interpreta las conexiones de lo continuo con lo discreto y viceversa; pero ambos necesitan, como germen del cual proceden, el *dato* que la vida afectiva les ofrece. Si para inducir Newton la ley de la gravitación necesitó ser afectado por la caída de la manzana, fué preciso que Leverrier se sintiera impresionado por las perturbaciones de Urano para que dedujera que más allá de él existía otro planeta (Neptuno), causa de tales perturbaciones.

Siempre se observa que el hilo de Ariadna, que nos guía en este nuevo laberinto de Creta, es el dato, *data prima*, que la vida emocional ofrece, y á cuyo conjuro surge el proceso inicial de la atención. Hemos ya, de común acuerdo usted y yo, expuesto de qué suerte se complica, en grado casi indefinido, el proceso de la atención, línea sólo en la apariencia divergente y distanciada de su punto de partida, pues á poco que se vuelve sobre la complicada estructura de su funcionalismo, se la ve converger y acercarse á su prístino origen, que sigue siendo siempre lo emocional, que trata de asimilarse primero y de interpretar después, en términos mentales, el intelecto. Ya usted comparó la ley que rige su continua labor, al «Anda, anda» de Ashavero. ¿Por qué no hemos de seguirle en su proceso? ¿Por qué no ha de ser usted tan amable que evite el monólogo y siga prestando á obra tan desinteresada su valiosa cooperación? Así lo espera su mejor amigo,

U.

19 Abril 94.

VII.

Sr. D. U. G. S.:

Desaparecidas, por fortuna, amigo mío, las inquietudes que á usted y á cuantos mucho le estimamos, nos ha producido la salud de persona para usted tan respetada como querida, reanudo nuestra interrumpida correspondencia pedagógica.

Su última carta tiende especialmente á demostrar que el germen, la semilla y raíz de la vida psíquica residen en lo afectivo. Y tanto insiste usted en la cuestión, que parece olvidar habla á convencidos. Tal vez por la tendencia natural á buscar armonía en los puntos en que nuestro pensamiento difiere, he dejado pasar en silencio éste, en el cual concuerda. No precisa observación demasiado atenta para percibir la precedencia jerárquica y en cierto modo cronológica del sentimiento (en lo espiritual) y de la sensación (en lo físico) respecto de las demás facultades. El análisis del proceso es bien sencillo. Recibida la impresión (ya interna, ya externa), la voluntad se mueve hacia la idea ó el objeto que la ha ocasionado, é interesada en conocerlo, aplica á él la atención. Convengo, pues, con usted, en que sin fondo apetitivo, ni la voluntad despierta sus energías, ni la inteligencia enciende sus luces. Si no fuese por temor de involucrar ideas y apartarnos del objetivo principal de nuestras cartas, quizás cayese en la tentación de detenerme á indagar cuál de las dos

modificaciones del sentir (placer y dolor) sirve de acicate más eficaz y constante á la actividad del intelecto. Un poeta, Carlos Beck, ha dicho que es el placer

Cansado peregrino,
Que, fuera del camino,
Pide de noche pan y blando lecho,
Y á la mañana, ya harto y bien dormido,
Se marcha sin mostrarse agradecido.
. . . .

Y luego añade:

No así el dolor.....
..... si deja el nido blando
De un triste corazón el duelo infando,
Á él vuelve sin tardar......

¿Tendrá razón?..... Quien la tendrá sobrada para llamarme al orden será usted, y hacia él voy á encaminarme, aunque usted, benévolo en extremo, no me dé la voz de «alto».

Emplea la atención como medios para llegar al conocimiento completo de las ideas y los objetos, ya el proceso inductivo, ya el deductivo, tendiendo á compenetrarlos como se compenetran en la vida y en la inteligencia lo individual y lo general, la parte y el todo. Creo yo que lo individual implica lo general y esto á su vez se concreta y condensa en aquéllo. No es lo primero expresión parcial de lo segundo, sino expresión total (aunque dentro de límites propios) de algo más grande, no más complejo; más extenso, pero no más intenso. El árbol, cuya repetición numérica forma la selva, encierra en sí, y dentro de su límite, todos y cada uno de los elementos de la colectividad que representa.

Aplicando esta teoría á los fines pedagógicos, habremos de convenir en que, si bien de lo exclusivamente individual

no hay ciencia, tratándose de educación, el individuo ha de considerarse cual ejemplar de estudio en quien se determinen los rasgos típicos que, como elementos fijos é inmutables, predominen en lo general (pueblo, nación, raza), tomando (el observador) lo característico del individuo como base de las leyes pedagógicas aplicables á una colectividad más ó menos extensa.

Necesita el pedagogo, para fijar con acierto las cualidades propias de lo general, inducirlas del estudio constante y pacientísimo de los caracteres predominantes en el individuo. En este respecto, se podría considerar la Pedagogía como ciencia experimental. Aplicado tal método á la observación del proceso mediante el cual la atención se desenvuelve y perfecciona, dando vigor al intelecto, pudiéramos quizá sentar que el procedimiento extensivo, combinado con el intensivo (insistiendo en el segundo); el movimiento de avance, contenido por el de regresión; la inducción, regulada en sus audacias por la deducción, señalan el camino que ha de seguirse para dirigir con acierto la atención reflexiva (cifra y compendio de la educación intelectual) en raza tan impresionable y movible como la española.

Mas antes de afirmar esto en concreto, es necesario aplicar á nuestro estudio el método regresivo y volver al punto de partida, al dato primordial de donde emana todo fenómeno intelectivo: á lo emocional. Todos sabemos que la sensación varía en intensidad según el estado psico-fisiológico del individuo que recibe el estímulo. Relacionados íntimamente lo afectivo y lo intelectual, sus manifestaciones son siempre correlativas. Á la variabilidad de la sensación responde la inestabilidad del juicio. La mayor ó menor energía de la atención; su fijeza ó fugacidad; la observancia

ó inobservancia del orden lógico en su proceso; todo cuanto á su actividad se refiere pende de un nervio afectado con más ó menos intensidad. ¿Puede fundarse en base tan instable una definición completa y cerrada del proceso de la atención? Hacerlo sería verdaderamente indiscreto. El sentimiento tal vez se domina; difícilmente se dirige. Lo afectivo es á lo intelectual el cristal cuyo color tiñe de rosa ó de gris lo contemplado. Puede enfrenarse lo emocional y guiarse la atención; mas los medios convenientes en un caso ¿serán aplicables á todos? La repetición de resultados análogos obtenidos por iguales procedimientos nos facilitará á lo sumo un cálculo de probabilidades, no la verdad demostrada, cimiento sólido de una definición completa. Tiende ésta á fijar lo general, cuyo concepto ha formado inductiva ó deductivamente, declarando lo que entiende (y en primer término siente) de lo ya percibido. Mas el intelecto, en lo que entiende ó se asimila, no agota, ni puede agotar todos los aspectos, condiciones y relaciones de lo que le emociona y á la vez estimula á atender, y como á una nueva observación puede responder un nuevo descubrimiento, es preciso que toda definición, en vez de encerrarse en el inmutable canon de la escultura hierática, sea flexible, ampliable y adaptable á los nuevos datos que puedan presentarse, recogerse, adivinarse ó presentirse. La definición no cierra el proceso mental. Punto de parada y de relativo descanso, deja entrever en perspectiva cumbres más elevadas, cuya aparición sirve de estímulo para seguir cuestionando sobre lo ya en parte conocido.

El objeto, el dato primordial, impresiona y emociona, es el principio y fin de la investigación; el *qué* siempre presente cual estímulo del *mirar*, provocando con el *cómo* y el

por qué el afán insaciable del intelecto excitado por la sensación. Mas si el dato en sí es siempre el mismo, y á pesar de la inmutabilidad de sus cualidades, produce en el individuo sensaciones diversas, ¿no podremos comprobar en la sensación un elemento subjetivo que turbe la serenidad de la atención y la induzca á *ver* lo que en realidad no exista en el objeto contemplado? La subjetividad de lo emocional, ¿limita la esfera de la atención, enclavándola en el círculo infranqueable de la capacidad sensitiva individual, ó por el contrario, el dato, con la rica variedad de sus aspectos incita continuamente á la investigación?

Desea (y espera) conocer el pensamiento de usted sobre este punto, su siempre afectuosa amiga,

C.

13 Mayo 94.

Srta. D.ª C. S. O.:

Mi buena amiga: Si son mudos los grandes dolores, como dijo el poeta, usted me permitirá que me limite á agradecerle de por vida la noble participación que ha tomado en los que han tenido durante días mi existencia en completa cerrazón de horizonte.

En el análisis discretísimo que usted hace del proceso de la atención, á cuyos resultados sólo me ocurre añadir mi completa conformidad, llega al punto de parada y de relativo descanso de la *definición*, donde el intelecto, en especie de sinopsis ó marco para el cuadro de lo ya percibido, difunde, á través de los intersticios de la complejidad de lo

real, la luz más ó menos intensa de la labor reflexiva. Nò puede, según usted acertadamente indica, darse por cerrado y concluído el proceso mental con la definición; antes bien, «dejando todos los problemas, como dice Siciliani, siempre abiertos á nuevas investigaciones» para evitar el dogmatismo (recordando el *aun hay más por conocer* de alguna de nuestras cartas, ò el *plus ultra*, ley que explica todas las audacias del humano pensamiento, tan sublime y grande en sus aciertos cuanto deleznable y pequeño en sus caídas), el propio estímulo de la curiosidad obliga á seguir conociendo lo que la definición da ya en cierto grado por conocido.

Y cuando el ritmo inalterable de la complejidad de lo real, que no camina con la rapidez vertiginosa que la impaciencia del niño primero y la ambición del hombre después desean, persiste en no dejarse adivinar, sino que es preciso interpretarlo, concibe la mente *per saltum*, en inducción anticipada, con previsión, que es crepúsculo de la racionalidad, idea explicativa del dato ó serie de datos del fenómeno ó fenómenos que estimulan la curiosidad. Tras el descanso de la definición, el esfuerzo de la hipótesis, semilla de toda verdad futura.

Porque hora es ya de decirlo, aunque usted de puro sabido lo tenga olvidado. Lo mismo el niño que las colectividades (niños grandes), movidos por su propia espontaneidad, no sólo condimentan sus ideas con la sal regeneradora de su inspiración (poesía popular, tradiciones, leyendas, etc.), sino que sistematizan y unifican sus pensamientos mediante la hipótesis. «El niño es un pensador, si á veces incoherente, con frecuencia profundo, como el hombre es un animal metafísico», y el pensador y el metafísico, ante el

conocimiento del *qué* investigan el *por qué;* luego que definen, conjeturan; así que declaran lo que son las cosas, intentan explicar por qué son, cómo se perciben. Los eunucos del pensamiento, castos, como los del cuerpo, por necesidad, se acogen á la *hoja de parra* de una mentida circunspección, repiten sus aspavientos de timoratos, maldicen de la audacia de la mente, quieren imponer toda clase de frenos á la curiosidad del niño y al insaciable deseo de saber del hombre é invocan una ignorancia invencible como condición de paz y aun de determinadas creencias. Aquí, como en muchos otros casos, los extremos se tocan: la inocencia, equiparada con la ignorancia de los tradicionalistas, y el *Ignorabimus* del positivismo *enragé*. No puede, no, el intelecto renunciar á su propia ley; por el contrario, en su insaciable curiosidad, allí donde se pone coto á su investigación, rebasa el límite tenido por infranqueable, cuando no puede por el ejercicio de la razón, mediante los descaminos de la fantasía. Donde da por terminado su fin la ciencia, comienza la superstición. Quien descuaja de raíz las ideas, las hipótesis y las teorías del intelecto, le puebla de trampantojos supersticiosos, de imágenes terroríficas y de alucinaciones sin término. Se quiere huir del llamado idealismo y se cae en un idealismo al revés, en un idealismo sin cosa ideada. Se niega el agua y el fuego á la investigación del científico; se le obliga á huir del terreno donde pudiera sentar pie firme (la observación de la realidad), y el intelecto, que no puede, como energía viva, quedar inactivo, *difficilis in otio quies*, se mueve en el vacío y reviste de formas lógicas una realidad que presiente, ya que no le es permitido conocerla é interpretarla. Usted comprenderá que, aun para no herir las susceptibilidades de la más

escrupulosa ortodoxia, conviene recordar que si poca ciencia desvía de Dios, mucha ciencia á él acerca.

La realidad no se adivina, se interpreta; en el mundo no hay ciencia infusa, hay que conquistar la verdad. Es, por tanto, necesidad congénita con nuestra constitución mental la de la hipótesis. Semejante nuestro horizonte mental al visible, donde acaba la luz comienza la penumbra, al fin de la percepción está la conjetura, lo que no se ve se presume en razón de lo visto. Nuestro horizonte mental, lo mismo que el visible, supone un horizonte racional y más amplio. Es, además, necesidad impuesta por la índole de lo real la de la hipótesis, porque ningún fenómeno observable, por rudimentario y simple que aparezca, es línea indefinida ó superficie plana, sino prisma de infinitas caras, con anverso y con reverso, con cara y con cruz como la moneda, con perspectivas y con sombras, y semejante á la raíz, que cuanto más honda, más frondosidad revela en el árbol; la sombra, cuanto más tupida, más estimula á caminar hacia la luz. ¿Quién deseará más la luz que el ciego? ¿quién la salud más que el enfermo? pregunta la sana razón. La sombra es el aperitivo para investigar. Ya lo dijo también el humorista: «Nadie se mata por nada claro.» Desterrada la hipótesis del horizonte mental, con un razonar de bajo vuelo, á lo Licurgo, la racionalidad humana declina en la imbécil condición del avestruz, que, según cuentan algunos viajeros, huye, se aleja de sus perseguidores, se detiene, oculta la cabeza debajo del ala, no ve á nadie y presume que nadie le ve.

Pero..... (siempre el adversativo para todo lo humano) cuando la mente interpreta el dato observado, conjetura ó idea de donde dimana, concibe, anticipándose al ritmo de

los fenómenos, la fuente de donde brota; aparece (ya usted lo hace notar con precisión rayana en la exactitud matemática) *lo subjetivo de lo emocional*, que explica aquellas nuestras primeras discusiones entre lo individual y vario del *ver* y la universalidad del *mirar*. Todos miramos lo mismo; cada cual ve á su modo. Lo individual suplanta á lo universal. El *color del cristal* con que se mira anuncia de nuevo que se acerca la sima del escepticismo.

El problema, como los enigmas de la esfinge, reaparece. Solución en forma de panacea no la da nadie más que los políticos de oposición, que curan todos los males desde el *Aventino*, á donde trabajosamente les obligara á ascender su nostalgia de mando. Poner el problema en sus términos propios, enlazarlo con los demás, sin precipitar soluciones, parece lo exigido por nuestra constitución mental y á la vez por la índole de la realidad observable, que semeja una esfera donde la luz irradia de todas partes y no de un solo punto. El llamado por Platón *Sol inteligible* en la idea de las ideas no es un foco único, sino una luz difusa por todos los puntos de la esfera de la realidad.

Desde luego, lo subjetivo é individual de la conjetura, lo múltiple y vario del *ver* ante la universalidad del mirar, en medio de su aparente desorden, implica un cierto principio de orden. Lo mismo que la enfermedad en su ciclo ó desarrollo sigue cierto ritmo (intermitencia), á pesar de ser un desorden, lo espontáneo de la hipótesis, lo aparentemente anormal, por subjetivo, de las suposiciones, envuelve alguna regularidad que importa conocer. Observemos al niño á quien regalan un juguete, un caballo ó una muñeca, nombres con los cuales los define, y veremos que en seguida supone que su caballo ha de comer y hablar

como él, que su muñeca ha de llorar y reir, alegrarse y enfadarse como ella. Observemos al hombre que examina un fenómeno cualquiera; al salvaje que oye el trueno, que ve el relámpago, y veremos que supone que el trueno equivale al grito de su ira, que el relámpago es la señal de que aparecerá pronto quien irritado le persigue. Más aun: productos ya hijos de su propio esfuerzo, la ciencia habrá de suponerla Minerva salida de la cabeza de Júpiter. Primero un fetichismo grosero, luego un simbolismo místico, más tarde vegetaciones frondosas de supersticiones sin fin, siempre, y á través de la marcha escabrosa hacia la racionalidad, un *vicio antropomórfico*, según el cual, *el hombre todo lo humaniza*, pues se pone, ante todo y sobre todo, como medida de cuantas cosas conoce. *Homo mensura veri.* La observación del niño y la experiencia de la historia confirman á cada paso en toda manifestación mental esta tendencia invencible. Recoge el niño, se asimila el salvaje, percibe el civilizado el dato que le impresiona, elabora su representación, y para traducirla, *la humaniza*, la convierte en antropormórfica. Al modo como el hombre se conoce á sí mismo, conoce todas las demás cosas. De no poder corregir semejante *obsesión subjetiva*, de no rectificar la confusión que engendra el color del cristal con que se mira, el intelecto irá siempre tras las apariencias, no llegará nunca á la realidad. Como el niño ahito y cansado de correr para alcanzar su propia sombra, la verá disiparse cuando crea estar más cerca de ella.

Diremos, juzgando por la superficie de las cosas, puesto que las ilegítimas interpretaciones son hijas de la alucinación, que sufre la mente por haber atendido mal al dato primitivo, génesis del proceso mental, volvamos á aten-

der—atención de la atención ó reflexion.—Pero solución tan abstracta olvida que la atención repetida engendra hábitos acumulados, segunda naturaleza que se superpone á la primitiva y que á veces incorpora á nuestro propio sér las alucinaciones de que en un principio fuimos víctimas. Persiste el error y entonces nos acontece lo que á aquellos de que habla el Evangelio: «Tienen ojos y no ven.» Si el error de interpretación procede de un subjetivismo exaltado, en él y dentro de él (por esfuerzo exclusivo del sujeto) sólo conseguiremos dar más relieve á nuestras alucinaciones (cuanto más se mira, menos se ve). La persistencia inveterada de aprehensiones subjetivas, de supersticiones sin cuento, dicen más que cuanto pudiéramos indicar.

Sucede con el error de interpretación lo que con la *cizaña* y el *trigo* del simbolismo del Evangelio. Hay una dislocación general del problema del conocimiento; sus términos inconmensurables, en relación tan irracional, perturban la serenidad del juicio. Lo húmedo de la pasión empaña lo terso del cristal para la perspectiva. El sujeto, *súbdito* de la realidad é intérprete de ella, á la realidad se sobrepone, y cuando debiera ejercitar la razón, exalta la fantasía y obtiene, en vez de conocimiento por cosa, imágenes y símbolos. Además, repitiendo la atención, se reafirma el sujeto en su errónea interpretación y ni el objeto varía su ritmo inalterable, expresado en lo engañoso de sus apariencias, ni el que percibe logra más que una petrificación en sus desvíos de la verdad, que traduce por consecuencia aparatosa del carácter, firmando, quizá inconscientemente, pacto con el error. El divorcio de la teoría y de la práctica, las sorpresas dolorosas que la dura experiencia

ofrece, el dualismo que cada vez ahonda más entre la soñada ciencia de los libros y las ingratas enseñanzas de la vida, son correctivos que anuncian con el mal en parte el remedio. Para poder utilizar el último, habrá de parecer, á usted tan discreta, condición previa no ocultar el primero. Por ello me esfuerzo en ponerlo de relieve y en señalar, hasta donde llega mi alcance, los orígenes de errores que pretendemos corregir, y para lo cual no es suficiente el ejercicio espontáneo del intelecto, y menos aun la regla abstracta de que se convierta la atención espontánea en reflexiva. Porque ya demuestra la Psicología experimental que el proceso de la atención (1) pasa por fases sucesivas de concentración y de apaciguamiento y presenta *oscilaciones*.

La experiencia es exacta, sin dejar de ser ingeniosa y fácil de verificar. Tal como la refiere A. Binet, y puede repetirse por cualquiera, se reduce á hacer pasar una corriente de inducción muy débil (tan débil que el sujeto no pueda percibirla de no concentrar su atención en ella) entre dos puntos cercanos de la piel (experiencia en la sensación tactil, que pudiera repetirse en las demás, con estímulos adecuados á los restantes sentidos específicos). Y se observa que el sujeto no puede sostener fija su atención mucho tiempo, *la atención oscila* y unas veces se percibe la corriente eléctrica y otras no, resultando el fenómeno consciente con intermitencias que varían en la duración, aunque no se aprecian, por lo instantáneas, sin el recurso

(1) V. LANGE, *Études psychologiques*, y A. BINET, *Introduction à la Psychologie experimentale*.

de la experiencia. Inadvertido para el intelecto el interregno de la atención de uno á otro momento, lo discontinuo de su proceso, las interrupciones de la sucesión, se interpreta como continuo y sucesivo lo que no lo es. Se llena con una realidad imaginaria los huecos que lo discontinuo de los fenómenos ofrece.

¿Qué podemos inferir de tal experiencia? Que para restablecer *in rê*, en la cosa observada, la continuidad interrumpida (interrupción que á veces impone, sin necesidad de experimentos, la misma fatiga mental), hay que recurrir á la *cenestesia* ó conciencia general y sorda. En ella, lo afectivo, lo emocional, lo apetitivo, que, según hemos dicho, es precedente jerárquico de lo mental, ha de servir de sinovia y aglutinante, que engarce la conciencia efectiva y momentánea del sujeto con el ritmo continuo del fenómeno que observa. Y vea usted, mi buena amiga, cómo la experiencia confirma en este caso concreto nuestros presentimientos anteriores. La luz intermitente de la conciencia efectiva se convertirá en continua cuando logremos que se forme y elabore al conjuro de lo apetitivo y de lo sensible, reaccionando en nuestra irritabilidad y traduciendo en términos mentales dicha reacción según la norma que ofrece el estímulo que nos afecta. Entonces podremos recordar los hechos ya aducidos en cartas anteriores. El cristal ahumado hace ver todos los objetos opacos, la presión del globo del ojo convierte en dobles todas las imágenes. Lo que perturba, por tanto, al intelecto, lo que convierte en alucinación lo que debiera ser percepción exacta, es que se interrumpe ó corta (por más ó menos tiempo) la comunicación continua, dentro del medio natural, del órgano en virtud del cual percibimos con el objeto percibido. La

laguna, que deja tal interrupción, la llena el sujeto con sus ilegítimas interpretaciones de la experiencia y el anhelado *por qué* de las cosas; la causa de los fenómenos no la educe de unas y de otros, sino que la imagina. Teoriza sin enlace con lo observado, no ejercita la razón, exalta la fantasía, recoge la cáscara y arroja la nuez, toma, en suma, la apariencia por la realidad. Falacias ó sofismas, como *cizaña* entre el trigo de la verdad, crecen frondosamente en el intelecto, interpretando la relación de la causalidad y el fenómeno general del mundo por medio de un nexo artificial, subjetivo, que engendra supersticiones sin cuento. En vez del *connexio idearum* según *connexio rerum* de Espinosa, se moldea las cosas según las ideas abstractas. Se disloca los términos; el primero en jerarquía se convierte en subordinado y la solución es irracional. Valga como ejemplo sólo el sofisma llamado por la lógica tradicional *post hoc, ergo propter hoc*, que consiste en confundir la sucesión con la causalidad. Aparece un cometa y luego una peste; pues el primero es el anuncio y aun causa determinante de la segunda; sucesión cronológica ó nexo mental equivale á nexo real. Complicado y repetido este vicio del razonamiento, el fenómeno general del mundo queda supeditado, no á hipótesis ó conjeturas, sino al arbitrario imaginar del intelecto subjetivo.

Pero la continuidad de nuestro organismo con el medio, base de la objetividad de la percepción sensible y condición para recurrir al dato primitivo, corrigiendo las interpretaciones ilegítimas del intelecto, implica y supone lo emocional, que como sinovia nos une con los fenómenos que nos afectan é interpretamos mediante el análisis. Y lo emocional es subjetivo, según usted indica; de suerte que, ó halla-

mos en ello además algo que sirva de norma á nuestras percepciones y de correctivo al subjetivismo alucinatorio, ó veremos reducido el proceso mental á tomar palabras por ideas, imágenes por realidades, la arbitrariedad por el orden, etc. ¿Será verdad (y si lo fuera, por triste y amarga que resultare, habría que declararla) que la educación mental ha de encerrarse en los círculos, semejantes á los del infierno dantesco, del dogmatismo ó del escepticismo? La solución ha de indicarla el examen del dato primitivo, que despierta ó estimula la cenestesia general á la reflesión, es decir, el examen de la sensación. Que de esta suerte hemos convenido que sea el análisis progresivo y regresivo.

Ni por exceso de malicia, ni por abundancia de fastidio, tome usted esta ya larguísima carta como *excepción dilatoria* de una contestación precisa. Para acercarnos á ella, considero necesario que, cerrando la serie de estas cartas, enlazándolas con las de la nueva, examinemos el tercer punto de nuestro cuestionario, que dice: Si la sensación (entendiendo por ella la receptividad ó el mirar) existe *para mí*, pero no *por mí*, sino *sin mí*, y á veces *á pesar mío*, ¿qué factor importante, para toda la vida (incluso la intelectual), representa la sensación? Y si el *ver* (la espontaneidad) es correlativo del *mirar*, ¿se explicará de esta suerte la frase «antes ciegue que vea tal cosa»; es decir, que existe ley para el ver, regla para la espontaneidad, norma para la educación?

De hallarse usted conforme en general, salvo algún detalle, con lo que dejo indicado, espero que en la nueva serie de nuestras cartas, y sin perder el hilo que aquí dejamos suelto, exponga con su discreción habitual la norma que

para la educación mental, y por tanto la completa é íntegra, podemos y debemos inferir del nuevo análisis. De su bien probada competencia y de su exquisita cortesía se atreve á exigirlo su mejor amigo,

U.

20 Mayo 94.

CARTAS..... ¿PEDAGÓGICAS?

TERCERA SERIE.

(Las cartas de esta tercera serie se ocupan del tercer tema del Cuestionario.)

I.

Sr. D. U. G. S.:

Tentaciones me dan, amigo mío, de desmentir á los que dicen que «todo el que habla mal es de la opinión de los que hablan bien». Usted escribe bien, muy bien; su última carta será calificada por quien tenga autoridad para juzgarla de obra maestra (yo no me atrevo á tanto) y, sin embargo, ni me ha convencido, ni me ha conquistado. Encuentro en ella (quizás por error de comprensión) cierta tendencia á someter la vida entera á los resultados de la observación científica, medio único de llegar al conocimiento de la realidad. Usted, que no ha mucho me hablaba de sus presentimientos, parece olvidar que hay en el alma algo misterioso, tan incomprensible como inexplicable, que no cae nunca bajo la acción del intelecto. No es sólo la ciencia la que nos acerca á Dios. Dios es luz, justicia, verdad y también *bondad*; por tanto, se puede estar cerca, muy cerca de Él, con poca ciencia y mucho amor. Usted, que ama á los buenos más que á los sabios, no puede dudar de la exactitud de esta afirmación.

Admito con usted que la definición es punto de parada

donde la mente cobra energía para lanzarse al esfuerzo de la hipótesis. El *más allá*, estímulo perpetuo de las audacias del pensamiento, brilla siempre, cual faro luminoso, incitando al hombre á avanzar hacia una desconocida, pero presentida Atlántida. La insaciable curiosidad del hombre (siempre que éste no sea el bípedo implume de Platón), cuando no logra desgarrar con la fría mano de la razón el obscuro velo de lo misterioso, lo tiñe de blanco y pinta sobre él las quiméricas creaciones de su fantasía. Nace entonces el *vicio antropomórfico* que usted lamenta, la tendencia á humanizarlo todo, hija del predominio de la imaginación sobre la razón. Y como una degeneración engendra otra, de los extravíos de la fantasía brotan, cual de la raíz el tallo, las alucinaciones de la atención. Y el error persiste, á pesar de todos los esfuerzos de la reflexión. En vano el dato se ofrece una y otra vez á la observación; su aspecto y relaciones se encierran siempre en el mismo límite que la aberración de los sentidos no permite rebasar. ¿Puede lo emocional, la sensación, servir de correctivo á este vicio? No me atreveré á negarlo ni á afirmarlo. Siendo la sensación dato para el fenómeno mental, resultado del estímulo producido en un nervio, cuando su efecto se ha transmitido á los centros cerebrales, debemos considerarla siempre influída por el estado psico-fisiológico del individuo cuya irritabilidad se excita. Tal estado varía á lo infinito, no ya en los diversos individuos, sino también en las circunstancias diversas en que un mismo individuo puede encontrarse. El «Hoy la tierra y los cielos me sonríen» de Becquer prueba este aserto. El mismo hecho que produce la hilaridad del joven, arranca al viejo un suspiro. ¡Siempre lo universal del mirar sometido á lo específico del ver,

la variabilidad del sujeto alterando y condicionando la inmutabilidad del objeto!

Perspectiva, en verdad, poco animadora ofrecen estas reflexiones. Usted indica ya sus consecuencias. «Dogmatismo ó escepticismo.» Pero ni usted ni yo (que si no le igualo en energía, no le cedo en fe) desmayamos por tan poco y sólo nos rendiremos ante la evidente imposibilidad de seguir avanzando.

Las oscilaciones de la atención, consecuencia de la discontinuidad del esfuerzo mental, no pueden evitarse, mas podrán quizás corregirse. La sensación, á pesar de aparecer y desaparecer, según se presente ó no el excitante que la produce, es y sigue continua (salvo en el caso de una abstracción profunda) siempre que se restablecen las condiciones que determinaran su génesis. En nuestras cartas anteriores hemos convenido en que la firmeza y tenacidad de la atención del niño se hallan generalmente en razón directa con el interés que despierta el objeto de ella. Como el interés procede de lo emocional, será medio adecuado para conservarlo vivo y despierto, repetir la sensación, provocar como estímulo las condiciones generadoras que son su concomitante obligado, mantener viva la sensibilidad y convertirla en guía y sostén de la continuidad de la atención, si hemos de dar fijeza á la variedad del *ver* ante la igualdad del mirar.

Objetará usted que, siendo la sensación varia, como el individuo que la recibe, encontraremos siempre en ella un elemento subjetivo, el cual dará carácter propio, peculiar, diferente en cada uno, á las impresiones transmitidas al cerebro; pero este elemento subjetivo ¿no puede modificarse, perfeccionarse y dirigirse? Creo que sí. El desarrollo

progresivo y la delicadeza de nuestro sistema nervioso proceden, á no dudarlo, de su constitución especial, combinada con el medio ambiente en que aquél vive. No logrará la Pedagogía cambiar las condiciones orgánicas, pero puede modificarlas con la acertada elección del medio. Refiérese éste á lo físico tanto como á lo espiritual. El primer cuidado exigido para la educación de lo emocional es procurar el bienestar fisiológico, la completa salud. En este respecto el sistema fræbeliano no admite pero. De los dos aspectos de la sensación, el afectivo y el intelectual, es el primero, á mi entender, el más interesante por el predominio del elemento subjetivo, que cuanto mayor desarrollo adquiera en la sensibilidad, con mayor fuerza ha de influir la inteligencia. Este primer aspecto es, acaso, el más descuidado y desatendido por el pedagogo. Y, sin embargo, debiera educársele con exquisito tacto. Porque en las representaciones especiales que producen en los centros nerviosos las sensaciones que existen, como usted afirma, *sin mí*, á veces *á pesar mío*, pero siempre *para mí*, está el *yo* propio, peculiar, individualísimo, distinguiéndose de todos los demás, destacándose de la uniformidad del conjunto con el relieve de la personalidad. Y ¿ha de tender la educación á atenuar, desdibujar y borrar el carácter ó, por el contrario, ha de proponerse afirmarlo y consolidarlo? Al primero de estos fines responde admirablemente la labor educadora cuando atiende con solicitud á procurar el perfeccionamiento del aspecto intelectual de la sensación. Considera al educando cual libro en blanco, cuyas páginas han de llenarse con los signos que el Maestro juzga buenos. Se elige lo mejor, no lo adecuado; y olvidando la profunda filosofía del proverbio francés, *Chassez le naturel, il re-*

viendra au galop, no se prepara el terreno para la semilla que en él puede arraigar hondamente, sino que se arroja con mano imprevisora aquella considerada como más excelente. De los resultados de tal procedimiento dan fe los raquíticos frutos cosechados.

Queda mi pensamiento apenas iniciado; solamente, como diría un escultor, sacado de puntos. Debiera ampliarlo; opónense á ello dos razones. Primera: me falta el tiempo y hace ya demasiado que espera usted mi contestación. Segunda: es preferible diga usted lo que yo callo, pues así resultará..... (iba á decir algo que ofendería su exagerada modestia) mucho más agradable para su buena amiga,

C.

12 Junio 94.

Srta. D.ª C. S. O.:

Mi buena amiga: A través de inmerecidos elogios á mi última carta, muestra usted en la suya con cuánta razón entiendo yo que el espíritu genuinamente femenino (y el de usted lo es muy de veras) se caracteriza, en medio de aparentes contradicciones, por una lógica real é inflexible. Con severidad excesiva, rayana casi en lo injusto, pretende usted que declino en un intelectualismo del cual he aspirado á librar todas mis consideraciones sobre el problema ó problemas en que venimos ocupándonos. Y ahora, con habilidad semimefistofélica (ignoro si el diablo tiene sexo), hace usted que *las cañas se vuelvan lanzas*.

Pero, entendámonos, mi discreta amiga: yo anhelaría no sólo explicar, sino justificar los términos á que reducía

la solución del problema que traíamos formulado en nuestras cartas de la segunda serie, sin olvidar tampoco, por aquello de que los extremos se tocan, que nada hay más ilógico que la Lógica. Desde luego, la misma vida mental, que posee un fondo apetitivo perceptible en todos sus momentos, no se puede reducir enteramente á la lógica, y aun toda ella resulta, en la práctica, indiferente á la lógica abstracta. *Primum vivere*, *deinde philosophare.* Si en la vida moral el más justo peca siete veces al día, la inteligencia, flaca y débil como toda la condición humana, cae con frecuencia en contradicciones, que son á la lógica lo que las sombras á la luz. La conciencia más sutilizada (y por excesivamente *sotil* podemos tomar la de usted) puede aprehender los cambios más delicados y dejar preteridos los estados entre los cuales se han verificado dichos cambios.

Alguna preterición ú olvido quiero yo descubrir en los razonamientos que usted aduce, recordándome que no es el alma humana sólo inteligencia y que el *panlogismo* únicamente atrae á los que consideran superfetaciones inútiles los cambiantes de luz que provoca la sensibilidad, quizá porque tienen atrofiadas ó dormidas las energías de la vida emocional. Si, merced á digresiones por mí provocadas, hemos discurrido, largamente yo, con concisión exacta usted, acerca del *interés* como palanca de toda educación, ¿no le parece á usted que no se justifica su presunción de que caigo en el intelectualismo, cuando he reconocido que la raíz viva de lo mental crece y fructifica en la frondosa y laborable tierra de la sensibilidad?

Examinaba yo en mi última carta la precipitación con que el niño generaliza y la rapidez con que el adulto dis-

traídamente objetiva todas las aprehensiones de su mente; procuraba poner de relieve cómo el vicio antropomórfico lleva á humanizarlo todo, *homo mensura veri*, y de tal hecho infería la conclusión de que se degenera en el *dogmatismo*, orgullo científico, ó en el *escepticismo*, muerte prematura de la inteligencia, encubierta por una falsa modestia. Aun añadía que, lo mismo que los *graves* tienden á su centro de atracción, el pensamiento, solicitado por la ley de la continuidad, llena los vacíos ú oscilaciones del esfuerzo mental de la atención con una realidad imaginada, cuando no es percibida. Y dejaba indicado (verdad es que usted, con su perspicacia, me podrá argüir que ha sabido *leer entre líneas*) que la oscilación de lo mental en la continuidad de lo afectivo puede y debe hallar su corrección obligada, ó en otros términos, que el error de interpretación de los datos sensibles, por la repetición y reproducción de estos últimos, se ha de corregir. El subjetivismo individual del *ver* ha de hallar pauta y norma en la objetividad universal del *mirar*.

Conformes en este punto, y explicada y aun justificada la doble solución dogmática ó escéptica que al intelectualismo se impone, nos hallamos en el caso del labrador que reconoce su tierra agostada y aun esterilizada por la falta de abono y agua como estímulo de sus apagadas energías fecundantes. Si usted lo prefiere (y quizá el símil es más exacto), desde la conciencia intelectual y en ella, nos encontramos, según dice Mausdley, como el hombre atascado que para salir de tal apuro tirara de sus cabellos hacia arriba, creyendo que con tan peregrino procedimiento iba á vencer el peso de su propio cuerpo, logrando ascender.

El abono y el rocío de lo emocional, con su continuidad inalterable, el terreno firme del dato sensible que se puede repetir indefinidamente para hallar punto de apoyo que sirva de base, sobre la cual se edifique y aun corrija lo inexacto de nuestras interpretaciones, y la seguridad de que, repetida la emoción, se facilita el nexo interrumpido de nuestro organismo con el medio, todas estas condiciones sirven de anuncio y aun de estímulo animador para presentir que podemos *objetivar* nuestras percepciones sensibles, evitando el doble escollo en que antes temiéramos caer. Para ello, la observación que en circunstancias normales podemos recoger de que la sensación es un factor que se produce sin nuestra intervención, y á veces á pesar de ella y contra ella, es indicio evidente de que el velo de Maya, que oculta la realidad al idealismo subjetivo, puede y debe rasgarse; ¿por completo? Sería la ilusión de las ilusiones, vanidad de vanidades.

Queda siempre en el fondo de lo apetitivo y emocional, *quid incognitum*, algo que usted invoca con el nombre de misterio, que recordara Hamlet con acentos igualmente poéticos y melancólicos de la pobre filosofía humana, bajo la cual, y por encima de la cual, quizá, decía el Príncipe de las desgracias, existen muchas cosas en el cielo y en la tierra que ni siquiera se presienten. Se aleja el misterio, pero pronto vuelve, añade con su lenguaje bíblico Víctor Hugo. Pero ni lo uno ni lo otro se oponen á que la lenta labor de la educación rehuya ni oculte las dificultades inherentes al problema. Imponen éstas, por el contrario, la necesidad de reconocer que no son alas como las de Ícaro, sino pies de plomo, los que deben utilizarse en sendas tan escabrosas, sin desmayar porque no lleguemos á la

meta de nuestros deseos, ni darse por satisfechos con haber adelantado algo, cuando resta mucho camino por andar. La fórmula «todo ó nada» es nota extrema, que lleva á la impotencia y á la desesperación. La ley *Plus ultra*, más allá, expresa la naturaleza propia del intelecto, que percibe siempre en límite; pero tal límite, lejos de ser muralla de la China, es movible, ampliable en grado indefinido. El horizonte intelectual, como el visible, puede aumentar sus perspectivas indefinidamente.

Contra el orgullo científico del dogmatismo, la persistencia del *quid incognitum;* contra la falsa modestia del escepticismo, la innegable ampliación de nuestras perspectivas y como ley de circunspección científica, que por igual nos desvía de ambos extremos viciosos, la aspiración á lo mejor: *Excelsior* y *Sursum corda*. Ya ve usted cómo el anverso y reverso implican una discreción necesaria para apreciar y medir las cosas y cómo la obra de la educación, obra racional en su intento y concepción, obra igualmente racional en su práctica y cumplido término, demanda una *audacia templada por la prudencia*, base primera de todo carácter complejo. Los hechos de una pieza, ya lo decía Goethe, son los héroes de melodrama ó los genios que pueblan las regiones del vago fantasear; los de carne y hueso, los vivos, tienen sus alientos y sus desalientos, lo mismo en los empeños que acometen que en las ilusiones que abrigan. Que un entusiasmo reflexivo nos precava en lo posible de los últimos y pródigamente nos provea de los primeros, parece lo más conveniente para la obra que con modestia, pero con tenacidad, hemos emprendido. Me atrevo á garantir los de usted y á poner á prueba los míos. Pero como los de usted son una realidad y su pensamiento lo deja

sólo indicado, desenvuélvalo en su próxima, que espera con impaciencia su buen amigo,

U.

19 Junio 94.

II.

Sr. D. U. G. S.:

Mi amigo estimado: Usted, que es mucho más *sotil* que yo y sabe leer muy bien entre líneas, ha comprendido perfectamente, y sin necesidad de notas explicativas, que al sostener que la virtud, á pesar de la ignorancia, puede acercarnos á Dios, no pretendía, ni mucho menos, lanzar la acusación de intelectualista sobre quien, como usted, hace de la sensibilidad cimiento y soporte de la vida psíquica. Creo más bien que ha interpretado ex profeso mis palabras en tal sentido, con propósito de hacerme notar la contradicción aparente entre la afirmación (hecha en mi carta anterior) relativa á la universalidad del *mirar* y la individualidad del *ver* y las contenidas en mis cartas de la primera serie. Por una preterición intencional, da usted al olvido el último párrafo de mi carta y *ordena* y *manda* que quien sacó de puntos la estatua (oficio de gente indocta) continúe modelándola y aun sospecho ha de disponer haga también la cinceladura. Propónese usted, por lo visto, convertirme de modesto aprendiz en genial artista; como semejantes transformaciones no se consiguen por obra y gracia del buen deseo, el bloque corre peligro de quedar inútil.

Trataba, si mal no recuerdo, del carácter especial que presenta la sensación en cada sujeto y de la conveniencia de conservar y acentuar esta especialidad por medio de la educación. Considerando las tres fases de la sensibilidad, inclinación, emoción y pasión, pudiera conceptuarse la primera como signo revelador de la forma peculiar que la sensación reviste en cada individuo. Supongamos varias personas que por vez primera oigan una obra musical ó contemplen un cuadro; si todas exponen la impresión recibida, encontraremos tantos matices diferentes cuantos sean los contempladores interrogados. Y esta diversidad no dependerá únicamente del grado de cultura de cada uno, ni del mayor ó menor ejercicio del gusto, sino también de la tendencia ingénita, de la inclinación natural, por la cual somos fácilmente accesibles á ciertas impresiones y casi indiferentes á otras.

Si toda inclinación ingénita es en su origen sincera, como lo es la naturaleza, si como parte integrante de nuestro sér, debemos suponerla permanente é inmutable en su esencia, tenemos por necesidad que considerarla como germen y raíz del carácter y basar en ella la formación de aquél. Inútil es pretender que de un grano de cebada brote una espiga de trigo; el riego y el abono mejorarán la cualidad del primer cereal, pero no lograrán transformarlo en el segundo.

Guía seguro fuera la inclinación, la cual señalaría con acierto la senda por donde debiera encaminarse al niño, si sus manifestaciones se presentasen en formas concretas y claramente perceptibles. Por desgracia no sucede así. La rica complejidad humana ofrece aspectos tan varios y numerosos; disfumina á veces de tal modo lo esencial y da

tanto relieve al accidente que el pedagogo se ve expuesto en muchas ocasiones á cultivar la planta parásita, dejando agostarse el tronco que aquélla oculta. Para evitar errores de perniciosas consecuencias, impónese en ésta, como en todas las partes del proceso educativo, el trabajo de regresión más constante (y si usted quiere hasta obstinado), refiriéndose á la sensibilidad, que relacionándose con el intelecto. El dato, siempre el dato primordial, produciendo la sensación y despertando la emoción. Cuando, repetido el estímulo, la sensibilidad, lejos de embotarse con el hábito, se aviva y enardece; cuando la aspereza del obstáculo (levantado, si es preciso, intencionalmente) no entibia el entusiasmo é incita á desplegar nuevas energías, es señal evidente de que la inclinación palpita en el fondo de las sensaciones, que el carácter surge, que la vocación se manifiesta.

Antes de llegar á este resultado (que el Maestro ha de proponerse más como aspiración que como fin), hay que vencer muchas dificultades, no ya tratándose de la obra magna de la educación nacional, sino hasta limitándose á la más modesta de la educación individual. Las influencias que actúan sobre el niño desde que abre los ojos á la luz, se superponen de tal manera á lo natural y congénito, que es tan difícil llegar á conocerlo como lo es penetrar, á través de la gruesa corteza terrestre, en el núcleo de nuestro planeta.

Aun sin pretender rasgar el velo de Maya, olvidando que, como ha dicho un buen amigo de usted (D. Ramón Campoamor), «Toda dicha cabal nace de alguna ignorancia», ó lo que es lo mismo, que poseedores de toda la verdad, perderíamos el goce inefable de aspirar á conocerla; ¿es tan

fácil como quizás nos lo figuramos, reproducir la sensación, presentar el dato sensible que nos ha emocionado, siempre que la voluntad se lo propone?

Dejando aparte los fenómenos que se hallan fuera de la acción humana, dentro de esta misma, ¿lograremos reproducir una y otra vez, como estímulo de la continuidad sensitiva, la mirada, la sonrisa, la entonación que despertaron un cúmulo de sensaciones, que produjeron una emoción profunda y acaso perdurable? ¡Ve usted, amigo mío, cómo por todas partes tropezamos con nuestra limitación!

Sin duda como símbolo de ella é invitándome á no seguir adelante, se presenta ahora la de la cuartilla que emborrona su afectuosa amiga,

C.

24 Junio 94.

Srta. D.ª C. S. O.:

Mi buena amiga: A pesar de las exageradas modestias, que parecen constituir complemento obligado de su carácter complejísimo, pone usted tan bien y con tal precisión el problema del doble aspecto, en que se ofrece el dato sensible, tanto en la *emoción* como en la *representación* de ella derivada, que, insistiendo en los términos en que lo deja formulado, podremos quizá hallar, si no soluciones completas, al menos algunas parciales. Podrán éstas dar nueva fase al problema mismo y capacitarnos para seguir la inacabable labor..... que, aparte la fatiga que producirla pueda, me interesa muy mucho.

Lo subjetivo de la emoción (lo peculiarísimo del ver)

impone como exigencia ineludible, si hemos de hallar algo universal homogéneo para todos, distinguir, en el germen de todo dato, la *sensación* de la *excitación*. Mientras la excitación es *fatal*, *necesaria* é *infalible*, porque obedece á las leyes físico-químicas del determinismo exterior (el fuego siempre calcina, lo mismo en Agosto que en Diciembre), la sensación, que no responde mecánicamente á aquélla, depende del estado del sentido y del organismo (nos conforta el fuego en Diciembre y nos asfixia en Agosto) en su relación con el medio y es *individual*, *subjetiva* y *variable*.

Observe usted cómo la sensación se corrige y rectifica, por ejemplo, cuando se presentan dos contradictorias, repitiendo la excitación (trabajo de regresión y obstinado que usted dice), pero sin que pueda jamás establecerse un equivalente mecánico entre ambas, porque es imposible calcular, mediante el dato de la excitación, el estado específico del organismo. El senciente, el educando, no es simplemente pasivo; su idiosincrasia propia es ariete contra las pretensiones de la rutina. Bastará para probarlo la existencia de *excitaciones subjetivas* (calor y frío en la fiebre, mal gusto de boca, ruido de oídos, etc.), con las cuales se encuentra el estímulo que viene de fuera.

Pero ya hallamos en este punto cable donde asirnos para que no nos arrolle el vendaval del escepticismo. Podemos reproducir el dato de la excitación como regulador de lo subjetivo y variable de la sensación; llegaremos á objetivar nuestras percepciones, supeditando lo subjetivo del ver á lo universal del mirar, siempre que establezcamos continuidad de nuestro organismo con el medio dentro del cnal se produce la excitación. Cuantas veces sumerjamos un bastón en el agua, aparecerá roto; el dato no varía, pero

la interpretación subjetiva sí; porque, luego de repetida la excitación, observamos que el bastón sigue intacto é interpretamos aquella apariencia, explicándola mediante la refracción de la luz. La primera vez que se pone un perro delante de un espejo ladra á su propia imagen; cuando el niño ve otro en el espejo, va á buscarle detrás. Repetida la excitación, el perro deja de ladrar y el niño no insiste en buscar detrás del espejo nada. Constantemente la excitación corrige la sensación, lo objetivo de la primera se impone á lo subjetivo de la segunda, lo universal del mirar corrige lo individual del ver. Intelectualizamos la sensibilidad y comienza la obra de la educación, cuyo fruto más preciado, la formación del carácter, tiene su base en el entusiasmo reflexivo.

Aun cuando merezca censuras de parte de su correcta discreción, quizá entienda que hemos llegado á un punto donde interesa digresión que no debemos dejar pasar inadvertida, si para ir lejos nos proponemos caminar despacio.

Aunque para objetivar nuestras percepciones supeditamos lo subjetivo de la sensación á lo objetivo de la excitación, dando con ésta pauta y norma á la primera, no anulamos, ni mucho menos, lo subjetivo, lo propio y peculiar. Prescindid de lo natural, que ello volverá á dominaros, ha dicho usted acertadamente en una de sus cartas. Es decir, que la inteligencia regula ó dirige, por lo menos aspira á dirigir ó regular la sensibilidad; pero no puede ni debe anularla. Quien pierde su subjetividad propia y personal es número del rebaño; quien, con su intelecto, adapta lo subjetivo del ver á lo universal del mirar, pero en ello y dentro de ello conserva y acentúa lo específico y

lo propio, ése, y sólo ése, se libra de la densa corriente de la vulgaridad. Apliquemos tal observación aun á lo más usual de la educación. Quien aprende en enseñanza coreada, repite como el loro lo que aprende, cayendo en el vicio del psitacismo. Luego el mecanismo del intelecto no debe ahogar, ni asfixiar, el dinamismo de lo emocional. Toma, por tanto, el intelecto, aun siendo *lumen vitæ*, jugo y savia de lo emocional, como la luz adquiere brillo con el calor del sol. Pero lo subjetivo, lo propio, no es *generatio equivoca*, elemento aborigen, sino que el individuo nace y se desarrolla en medio y medios cada vez más diversificados ó diferenciados. De todos ellos se asimila, con sello de grandeza el genio, y nos asimilamos como podemos las medianías, condiciones, elementos y circunstancias que persisten á través de todo cambio de nuestra fisonomía moral como subsisten las cicatrices en nuestro rostro. Y las coincidencias de tales asimilaciones constituyen individualidades mayores (genio de raza, de localidad, etc.), que se supeditan seguramente, de no ser notas desacordes, á lo genérico y universal, á la línea media de la cultura común, pero que persisten, sin embargo, con el sello imborrable de su propia individualidad.

¿Cómo se ha de ocultar á usted, con el delicado sentido artístico que tiene, que gran parte del prosaísmo de la vida procede de una monotonía que impone la cultura del intelecto? ¿Cómo ha de olvidar usted que en lo despreciativamente llamado *indígena* y *local*, hay vigor que conservar, energías que dirigir y riqueza por explotar? Al fin somos hijos del pueblo heroico acaudillado por el general *No importa*. Quiero decir que si damos el justo y merecido valor, en la obra de la educación, á lo propio y personal

del ver de cada individuo, sin negar lo universal que debe regularlo; que si ampliamos lo propio y personal á las individualidades mayores, topamos con *raíces* y *tallos* del manoseado problema del *regionalismo*. Reverdece el regionalismo, no sólo en sus egoístas pretensiones, cuando lucha en motín diario por intereses antagónicos, sino en las más simpáticas manifestaciones del arte, de la literatura y de la vida. Ni arte, ni literatura, ni vida, son indiferentes á la labor educativa; luego el regionalismo, que es la patria pequeña, y la nación, que es la patria grande, son notas que no pueden quedar preteridas en la educación, y surge de nuevo, como usted puede observar, nuestra exigencia de una educación nacional y aun exagerando la lógica, hasta regional.

En reverso, pues no hemos de discurrir nunca en línea recta, lo universal del mirar, el *pan espiritual* para todos que suministra el intelecto, la nación sin fronteras, que se denomina la patria de las ideas, acusando, en concierto armonioso, tan rica variedad, ¿no le parece á usted que puede ser concebido como término de conjunción y concierto para que la unidad más compleja se compruebe en medio de la diversidad más rica? Quizá de tal suerte, la obra de la educación, comenzando humildemente en la enseñanza rudimentaria é imperfecta de la escuela de aldea, con carácter local, regional y nacional, pudiera ir ascendiendo por grados, sin suprimir ninguno, á la universalidad de la educación racional.

Si usted cree que tal digresión es vano fantasear, prescinda de ella. De todas suertes, al comienzo de esta mal pergeñada carta queda indicado, en conformidad con lo certeramente expuesto por usted en la suya, el punto de donde

hemos de proceder para seguir examinando nuestro asunto. Que usted lo haga pronto desea su mejor amigo,

U.

28 Junio 94.

III.

Sr. D. U. G. S.:

Temo, mi amigo, que esta carta haga exclamar á usted: «Tarde y con daño.» La dejadez natural, en quien se ha pasado un mes convertida en máquina de examinar, explica, y aun justifica cumplidamente, el retraso de mi contestación. En cuanto al daño, sus causas son más hondas é irremediables y prefiero pasarlas en silencio, á fin de no dar á usted nueva ocasión de calificar de modestia exagerada lo que yo conceptúo sinceridad.

Camino que se recorre bien acompañado, nunca parece largo; las digresiones de usted son altos que hacemos en el de nuestra correspondencia, prolongando el placer de continuarla.

Certeramente determina usted la diferencia que distingue la excitación de la sensación. Podemos, en efecto, repetir la primera (en la mayor parte de las ocasiones) para corregir los errores de la segunda, intelectualizarla y convertirla en reflexiva. Así encauzada, gana en intensidad y exactitud lo que disminuye en espontaneidad y produce, como resultado de la identidad del *mirar*, la igualdad del *ver*, la aproximación (relativa y limitada como todo lo humano) al conocimiento de lo real; á la verdad. La más fuerte *inclinación* (fondo ingénito del deseo) no resiste á la

evidencia, la cual se impone lógica y necesariamente cuando se reproduce la excitación, rectificando y corrigiendo, con la presencia del dato, los errores de los sentidos y de la inconsciente sensibilidad.

Precisamente, toda nuestra enseñanza, desde la primaria á la superior, flaquea por su base á causa del hábito arraigado de confiar á la fácil impresionabilidad de la sensación materiales que no pueden convertirse en obra útil sin el concurso del intelecto.

En el trabajo lento y detenido de intelectualizar lo emocional, convirtiendo la sensación vaga é indefinida en idea precisa y concreta, halla el pedagogo ocasión de observar la persistencia de las inclinaciones, fondo indestructible del carácter, la delicadeza de la emoción y la forma violenta, ó por el contrario, concentrada, que presenta la pasión en cada individuo. Notas indicadoras, todas ellas, de lo personal é individualísimo, no pueden aprovecharse en la escuela para la educación de un solo discípulo, pero deben adicionarse cuidadosamente, obteniendo la línea media, ó mejor dicho, el trazado de la senda que, con probabilidades de mayor acierto, puede seguirse en la dirección de un grupo de alumnos.

Impónese (en mi concepto sin restricciones) la educación regional como medio de llegar á la nacional y hasta á la universal, anhelada por usted. Aun á riesgo de seguirle en el camino de las digresiones y, lo que es peor, darle motivo para juzgarme apasionada de lo formal y externo, he de llamar su atención sobre algo que, con ser accidental, influye mucho en el resultado de lo esencial. Para obtener una educación sólida, racional, en consonancia con nuestras aptitudes, no basta el esfuerzo aislado de algunas persona-

lidades; se necesita un trabajo común que, partiendo de un mismo principio, marche metódicamente á un mismo fin, trabajo comenzado en la escuela de párvulos y terminado en la universidad. Acaso la palabra metódicamente haya alarmado á usted. Pensará que imitadora, como perfecta española, no me conformo con tomar de Francia las modas de vestidos y sombreros y voy á pedir un Ministerio de Instrucción pública que nos dé hechos los programas y nos señale la hora precisa en la cual hemos de entusiasmar á vascos, navarros, catalanes y castellanos, hablándoles de la grandeza del servicio militar ó de la conveniencia de la unificación de leyes. Deseche usted su temor. Prefiero la variada rutina de muchos que, entre sus moléculas muertas ó atrofiadas (como las de todo organismo mal nutrido), conservan algunas vivas y útiles á la momia de la rutina oficial. Pero, con todo, como el buen deseo no es palanca bastante fuerte para remover la pesada mole del rutinarismo científico y empírico que agobia nuestra enseñanza, y no hay medio de llegar al fin si no se empieza por el principio, para alcanzar la educación racional, tan necesaria á nuestra regeneración como individuos y como pueblo, es indispensable comenzar por un pequeño detalle: formar maestros. Maestro es todo el que sabe, objetará usted. Convenido; pero..... ¿me negará que en muchos casos ejerce de tal quien no sabe? Mientras al Maestro se le dé una instrucción formalista é incompleta y se le expida su título en virtud de haber expuesto con fiel palabra las ideas de otros sin dejar siquiera vislumbrar las suyas, ni tendremos escuela, ni tendremos educación.

Cada vez se impone con más urgencia la formación de Centros, en los cuales, además del conocimiento técnico, se

adquiera el importantísimo del espíritu y naturaleza del niño en general. Á este conocimiento ha de unirse el de las condiciones peculiares de la raza española y el de las modificaciones propias del carácter de cada región, de cada una de esas «patrias pequeñas» que, dentro de la unidad de la «patria grande», forman otras unidades típicas. Presentan estas unidades los rasgos distintivos de inclinaciones y aptitudes comunes á la colectividad, reveladores del fin, que, bien dirigida por la educación, puede aquélla realizar con menor esfuerzo y perfección mayor.

La instrucción, lejos de ahogar estos caracteres *indígenas* y *locales*, ha de tender á desenvolverlos y vigorizarlos. Las naciones, como los individuos, cuanto más trabajan para conseguir la perfección del cerebro, más debilitan el músculo, y si no renuevan sus fuerzas nutriéndose con la roja sangre conservada en los elementos primitivos, mueren de inanición como las lenguas que rechazan la renovación dialectal.

Nuestro espíritu nacional adolece, entre sus altas cualidades, de un grave defecto: el de considerar antipatriótico confesar nuestras imperfecciones. Antes que estudiarlas y corregirlas con la eficacia de las propias virtudes, preferimos aparentar ignorarlas é importar la pedagogía extranjera lo mismo que importamos la moda, sin tener en cuenta nuestro tipo.

Para alcanzar el ideal de una pedagogía propia, necesitamos penetrar en nuestra intimidad (bastante olvidada por cierto), estudiarnos, conocernos y formar propósito de corregirnos. Conocer nuestra intimidad exige una observación constante de nosotros mismos, observación que ha de aplicarse principalmente al niño, en quien se manifies

tan en germen todas las cualidades con espontánea diafanidad, que su alma es libro abierto para el observador inteligente y afectuoso. (El amor es condición indispensable para penetrar en el espíritu del niño.) Podemos utilizar la excitación como instrumento que nos facilita la observación. Mediante la primera, repetimos una y otra vez la sensación (variable en su forma y manifestaciones, idéntica, no me atrevo á afirmarlo, en su génesis, pues sus diferencias externas consisten, acaso, tanto en cantidad como en cualidad) y se obtiene la rectificación del *ver*. Á la vez se intelectualiza la emoción, se aprehende el dato en su realidad y se corrige los errores de la interpretación de la espontaneidad, evitándose las divergencias, hijas siempre de lo variable del sujeto, cuya imperfecta observación le impide conocer lo inmutable del dato mismo.

Si la sensación existe *en mí* y *para mí*, pero no *por mí*, sino tal vez *á pesar mío*, ¿puede el espíritu desconocer la presencia del objeto extraño al *yo*, independiente de *él*, provocador de la observación y modificador de la espontaneidad? ¿Puede sustraerse á la idea de causa y al deseo de conocerla? ¿Sería atrevido sospechar que intelectualizando lo emocional, haciendo reflexiva la sensación, se encontraría ley reguladora de la espontaneidad, nexo entre el *mirar* y el *ver?*

No son mis interrogaciones figura retórica; las formulo sin atreverme á contestarlas. Pero abrigo la esperanza de verlas contestadas pronto por un amable amigo mío (que lo es íntimo de usted), á quien con estas líneas envía su afectuoso saludo,

C.

17 Julio 94.

Srta. D.ª C. S. O.:

Mi buena amiga: La flexible movilidad de su pensamiento, la apacible y equilibrada marcha de su desarrollo, la facilidad con que se asimila ideas sugeridas, la suave habilidad con que determina el tránsito de unas á otras, constituyen un conjunto de condiciones tan favorables para la posición firme—en tribuna interrogante—que usted toma en esta nuestra para mi gratísima correspondencia, que..... usted ha de comprenderlo, necesariamente, no habiendo medio de igualar sus cualidades positivas, he de verme obligado á explorar ó desbrozar nuevos caminos, que luego siembra y fertiliza usted con las flores de su discreción. Consigno el hecho, sin quejarme, como dato que conviene añadir al tradicional egoísmo del llamado sexo débil.....

Aunque en mi carta anterior indiqué cuán necesario era para evitar la alucinación subjetiva (el color del cristal con que se mira) que nuestras percepciones adquiriesen la objetividad que puede y debe suministrarles la excitación repetida y que la continuidad de la última fuera traducida en la racionalidad de aquéllas, omite usted (cualquiera averigua si premeditadamente ó no) el examen de este aspecto—crítico ó lógico—del problema que examinamos. Quiero creer que está usted conforme con mis indicaciones; que luego que dejamos, por ejemplo, de mirar con cristal ahumado ó de oprimir el globo del ojo, vemos sin las apariencias alucinatorias de tales obstáculos, cesa la alucinación y comienza la percepción; ó, en otros términos, que nuestras percepciones se objetivan en cuanto establecemos, repi-

tiendo la excitación, continuidad de nuestro organismo sensible con el medio dentro del cual se produce el estímulo ó acicate que nos impresiona. Basta á nuestro fin, y desde luego al inmediato que usted me señala al término de su carta, esta solución del problema lógico acerca de la objetividad de la percepción sensible.

Es evidente que tan pronto como reconocemos que el cambio, efecto ó fenómeno de la sensación (desde el vagido del niño ó débil llanto al salir del claustro materno hasta el gongorismo de impresiones refinadas en una sensibilidad que ya se estragó por el abuso) es un estado, dato para el intelecto, campanillazo que solicita la atención, nota acorde ó desacorde que vibra en las cuerdas del arpa eólica de nuestro organismo, que no es producido por nosotros, sino en nosotros recibido, que existe á veces (en todas las sensaciones dolorosas señaladamente) á pesar nuestro; es evidente, digo, que hay que referirlo á un agente, energía ó fuerza, que no es nuestra propia individualidad, sino *causa* que con nosotros coopera á la producción del fenómeno. Así subsiste, á través del tiempo, como magistral la definición de Aristóteles: «La sensación es el acto común de lo sentido con el senciente.»

Aun el empirismo más empedernido admite la idea de causa, «baluarte inexpugnable del idealismo», base de toda educación intelectual, fundamento de la racionalidad, germen del sentimiento de subordinación, asiento á su vez del religioso. El afán preguntón del niño, la curiosidad indiscreta que le subyuga, su creciente inquietud en dar con el *por qué* de las cosas, al límite que destroza aun el juguete más deseado, por ver si dentro de él halla lo que le mueve y anima, son señales que apenas bosquejan la intensidad

con que se halla incorporada á nuestra mente la idea de causa.

Así es, en efecto; lo mental, y superiormente lo racional, es decir, la flor y el fruto más preciados de la vida, no aparecen, no se desarrollan ni subsisten sin la idea de causa, que se impone al intelecto desde la tierra laborable de la sensibilidad, desde el fenómeno de la sensación más rudimentaria. Podremos, según un positivismo pedestre, puesto hoy muy en boga, bajar el diapasón cuanto se quiera, cortar alas, volar en bajo vuelo, mofarnos del Quijote eterno que todos llevamos dentro con el Mefistófeles perdurable que en nosotros anida; pero *aun hay más*..... Averigüemos cuantos hechos queramos y la sucesión en que aparecen, reduzcamos el intelecto á un registro y el saber á una estadística, álgebra ilegible sin la aritmética que la concreta. Ínterin no determinemos qué relaciones de sucesión son las de causalidad, no hay conocimiento científico, porque la ciencia humana aspira á explicar y prever, y para la explicación se exige la causa como para la sucesión se requiere la ley. Identificar la sucesión con la causa equivale á confundir el antecedente ó condición del fenómeno con su causa productora. Quien considera la causa como el antecedente invariable de un fenómeno subsiguiente, sólo podrá razonar con el sofisma *post hoc, ergo propter hoc;* después de esto, luego á causa de esto (aparece el cometa, y después una peste, luego..... superstición al canto). ¡Cuánta verdad encierra aquello de que los extremos se tocan! Los que atacan el baluarte de la idea de causa, porque dicen que es dogmatismo puro, caen en la superstición, que es la sima de lo dogmático.

Poco importa, así considerado el problema, el origen de

la idea de causa, puesto que aquí lo examinamos como el eje central de toda educación. Lo que interesa es distinguir la condición de la causa. La condición es el conjunto de circunstancias ó causas ocasionales que acompañan á la manifestación fenomenal de una energía, circunstancias que pueden ser *de naturaleza distinta* del fenómeno ó del efecto (por ejemplo, la luz para leer y estudiar); pero la causa es siempre *de naturaleza idéntica* con la del efecto (el fenómeno mental producido por el intelecto). Así es que, mientras el conocimiento de las condiciones ó circunstancias según las cuales se manifiesta un fenómeno puede obtenerse cumplidamente por la observación y por la experiencia, requiere la idea de causa por lo menos un *procedimiento inductivo*. Y si, como dice Naville, «es la inducción la parte presente de la razón en los datos experimentales», tan pronto como hablamos de causa, aun al identificarla con la condición, rebasamos los límites de la experiencia.

Declaramos, pues, la existencia de la causa mediante un proceso racional. La racionalidad y la causalidad se conexionan en lo mental. La razón, el por qué, la causa, son términos en cierto modo sinónimos. No se niega, una vez declarada la existencia de la causa por procedimiento racional, que haya necesidad, *para conocer su naturaleza*, de recurrir constantemente á la experiencia. Para nuestro fin basta lo primero. El conocimiento de la naturaleza de la causa, con toda la complejidad inherente á la diversidad de fenómenos que produce, es ya obra propia de una verdadera enciclopedia. Las múltiples personificaciones, de que es susceptible el orden de las causas, se hacen patentes en antologías, símbolos, tendencias artísticas y de cultura, etc. La urgente necesidad que tiene el hombre de formarse idea

de la causa productora de los fenómenos que percibe es la que fustiga el constante progreso del pensamiento, cuya ley—*Plus ultra* siempre más allá—apenas si sirve de indicador del campo indefinido dentro del cual se mueve la insaciable curiosidad, que se señala como instinto y se dirige después reflexivamente.

Ni es tampoco, como pudiera creerse, la idea de causa referida sólo á lo exterior, á lo que viene de fuera, cual si su génesis exclusivo se hallara en el *juicio de exterioridad*. Implicaría tal aserto que somos seres meramente *pasivos*. Tiene en nosotros la idea de causa también un origen inmediato, que ya Maine de Biran refería al sentimiento del esfuerzo, y que podemos comprobar, por ejemplo, en el hecho vulgar de producirnos voluntariamente una herida, ó en las sensaciones que proceden, no de causa exterior, sino de la reacción propia de nuestro organismo. El reconocimiento de nuestra propia causación, de que somos causa de nuestros actos, al sentirnos ó percibirnos en nuestro sér como centro de reacción de fuerzas ó como energía viva, autoriza la inducción de que la causalidad es ley esencial de todo lo que existe (todo efecto supone una causa), inducción que no contradice, sino que confirma la experiencia, atestiguando que todo sér actúa y tiene una causa conocida ó ignorada.

En tesis general, pudiera aún ampliarse la consideración de la idea de causa. Al fin que usted la trae á nuestras discusiones, sólo es preciso añadir que la causalidad, obligado complemento de la idea del yo, principio de toda racionalidad, origen en sus distintas concepciones de toda sana creencia religiosa, raíz viva del *altruismo* ó sentimiento de la caridad, piedra angular de la vida moral, es ante todo y

sobre todo el fundamento de la educación. Saber por saber, sin explicación ni justificación de lo que sabemos, creo que lo hemos dicho ya, es adornarse, no vestirse. Saber, sabiendo cómo y por qué sabemos, es saber racional, y éste, á su vez, poder para dirigirse en la vida.

In abstracto (y salvo casos concretos), la sensación que existe *á pesar mío*, como usted dice, y que ha servido de dato primitivo para investigar la causa, procede del medio exterior que nos circunda y se constituye como colaborador á nuestra obra. Pero el medio no es, sin más, término vago ó genérico, sino que todos vivimos dentro de uno propio, diferenciado, el primero y más extenso, el de la nación cuyas leyes acatamos. Claro está que sus fronteras no impiden vivir en la que carece de ellas, en la patria de las ideas, en la *ciudad ideal* de todos los grandes soñadores; pero desde las vagas brumas de su indefinida extensión, bajamos á lo real y á lo concreto y nos encontramos con el primer peldaño de esa concreción en la *Nacionalidad.* ¿No cree usted que es el ideal nacional un factor importante de la educación, ya que el genio del país y de la raza es causante inmediato de nuestra habitual manera de pensar?

Si usted no contesta, sino que formula nuevas preguntas, tendré que recordarla que la pastosidad de sus decantados afectos olvida que hasta en el infierno quieren correspondencia. Olvide su *diablerie* habitual y conteste pronto á su mejor amigo,

U.

19 Julio 94.

IV.

Sr. D. U. G. S.:

Mi buen amigo: Burla burlando, ha transcurrido un año desde que dimos comienzo á nuestra correspondencia. Lo que fué en un principio entretenimiento veraniego, se ha convertido insensiblemente en labor seria. Sus resultados podrán ser acaso infructuosos (nunca en la parte que á usted toca); mas la pureza del ideal que perseguimos será siempre grata compensación de nuestros afanes. Quijotes de la Pedagogía nacional, nuestra Dulcinea podrá aechar trigo, á nosotros se nos antojará que entreteje flores. Dejaré pasar por alto, en gracia y celebración del aniversario, todas las que usted me echa para llamarme más á su gusto *egoísta;* y en vez de defenderme de una acusación que creo no merecer, esperaré del tiempo mi justificación. Mientras llega, continuaremos nuestro pleito.

Pretende usted que indique yo cómo y hasta qué punto puede precisarse un ideal de educación nacional; ¿ha reflexionado usted lo que pide y á quién se lo pide?

El genio de raza, modificado por las variantes regionales, es, como usted afirma, el causante inmediato de nuestra manera de pensar. Para determinar el ideal de la educación colectiva, sería preciso conocer á fondo los rasgos característicos de nuestro genio nacional, estudio que requiere una suma de condiciones y medios de que carezco. Cierto que en los grandes movimientos nacionales se revela la índole

de un pueblo; pero apreciarlos en su justo valor, deducir sus naturales y verdaderas consecuencias, exige la profunda observación de la filosofía científica, que yo no puedo aplicar. No voy (por afectada modestia) á declarar inútiles las observaciones empíricas; en esta materia, son base imprescindible del conocimiento científico; pero conceptúo insuficientes las que, en círculo de corto radio, puede recoger un solo individuo.

En mi concepto, para formar el plan de una Pedagogía nacional sería indispensable reunir numerosas observaciones hechas por pedagogos serios en regiones diferentes, estudiarlas y deducir de ellas la línea media del tipo moral, intelectual y físico de nuestro pueblo; es decir, la entidad perfectible, á la cual se habían de adaptar las leyes de la educación. En tal asunto no se pueden emplear los medios en razón de las aspiraciones; éstas han de limitarse á lo que alcancen aquéllos.

En tesis general, pudiera decirse de los españoles lo que en su libro *La Mujer* aplicó Catalina á las que pertenecemos al sexo femenino: *Somos seres ineducados*. Sería ocioso señalar las causas de tal situación; quizás contribuyeron á crearla aquellos que declararon á la mujer *ineducable;* pero lo cierto es que existe y urge remediarla.

Tomada la manifestación nacional en conjunto y en detalle, ofrécense, desde luego, como defectos salientes de nuestro carácter, la impetuosidad y apasionamiento, sin la constancia; la riqueza de fantasía, la vivacidad de comprensión, sin la reflexión. De ambos defectos (el moral y el intelectual) se originan el orgullo infundado, que degenera en hueca vanidad, y la erudición superficial exteriorizada en vana palabrería; y cual consecuencias inevitables,

la vida aparatosa, que deja sin calor el hogar y el alma, y el trabajo imperfecto y casi improductivo, insuficiente para satisfacer las necesidades reales y mucho menos las ficticias, plaga de nuestra sociedad.

Tal vez estos defectos pudieran atenuarse, y aun convertirse en buenas cualidades, si la educación tendiese á utilizar las energías que en ellos palpitan, como se utiliza, encauzándolo, la fuerza del desbordado torrente. Antes de ahora lo hemos dicho: es preciso intelectualizar el sentimiento y enfrenar la fantasía. Por vanidad, por pereza y por ignorancia (hay que llamar las cosas por su nombre), se alaba la vivacidad del niño, excitándola con procedimientos absurdos. Para hacer fructífera nuestra ingénita vehemencia, sería preciso encadenarla con la atención y soldar á ambas con la firmeza. De esta manera el violento esfuerzo impulsivo, avanzando con persistencia en la dirección conveniente, produciría el trabajo útil característico del sér racional.

Es la instrucción sólida el medio obligado para llegar á la educación y nosotros gastamos mucha pólvora en salvas. Aspirando á colocarnos de un salto al nivel de pueblos que nos llevan una delantera de medio siglo, olvidamos que el tiempo no respeta lo que se hace sin contar con él, y pretendemos convertir de repente en perfectos eruditos á niños que llevan acumulada en su cerebro la herencia de infinitas generaciones embrutecidas en un trabajo mecánico, casi tan rudo como el de las bestias que en él les ayudan. En la actualidad, necesitamos una Pedagogía de *transición*, que, como el hombre de la Biblia, tenga un ojo fijo en el cielo (el ideal, lo porvenir) y otro en la tierra (lo real, lo pasado). Ir dando tumbos desde la Normal mixta hasta las Normales de segunda clase, es alejarse por igual

de la línea media que debe seguir toda ley que no haya de convertirse en privilegio.

Aunque me censure usted por colocarme siempre en tribuna interrogante, he de seguir en ella para preguntarle: ¿Debemos pensar hoy en una Pedagogía nacional á secas ó en una Pedagogía nacional de actualidad? Anticipo mi opinión antes de conocer la suya: necesitamos pedagogía de actualidad. Para señalar las líneas que han de limitarla, precisa determinar antes cuál es su situación presente y hasta qué punto puede avanzar en su primer paso sin exponerse á retrocesos.

Noto ahora que, dejándome llevar de la misma vehemencia que condeno (es más fácil criticar que corregir), he comenzado por el fin, descuidando el punto capital de su carta: la idea de causa. Raíz viva del conocimiento, sería base de toda educación racional y fondo de todo carácter firme, si la enseñanza tendiese á aprovecharla en su completo valor. Para hacer del niño el hombre futuro, dispuesto á dirigirse por sí mismo, adaptarse al medio en lo conveniente, sustraerse de él en lo perjudicial, es indispensable habituarle desde muy temprano á buscar la relación natural existente entre la causa y el efecto.

Al repetir la excitación, origen de la sensación, la idea de causa se esboza vagamente en los limbos de la conciencia. Si intelectualizando lo emocional se conduce al niño á fijar su atención en el objeto generador de la sensación; si en el campo de la experiencia y en observaciones concretas se le enseña á buscar la relación entre lo homogéneo y semejante, prescindiendo mentalmente de lo distinto; si se le habitúa á buscar la causa real y eliminar la aparente, fundada en continuidades fortuitas ó en asociaciones capri-

chosas, se conseguirá despertar el hábito de la reflexión, por la cual, ascendiendo desde el efecto á la causa, enlazando el uno con la otra, pondrá en acción el elemento personal y subjetivo; sabrá lo que piensa, y convertirá el saber en *poder* para dirigir la propia vida, siendo en la sociedad y en la familia, un hombre, no un carnero de Panurgo.

Nada más fácil que dar al niño, de un modo práctico, la idea de causa. Nunca se le ha ocurrido averiguar por qué ve los objetos que le rodean. Si teniendo los ojos muy abiertos se los vendamos, si cerramos las ventanas, si apagamos la lámpara encendida, no necesitaremos gran esfuerzo para hacerle comprender que la luz es el agente funcional de la vista, la condición general, merced á la cual vemos lo que existe. Dentro del mismo ejemplo podremos fijar su atención sobre los errores que se originan del conocimiento superficial de las cosas. Alumbrados por sol esplendente quizás no vemos por enfermedad del órgano de la visión, en cuyo caso, ésta, y no la falta de luz, será la condición que de momento explique la no producción del fenómeno. Á granel pueden multiplicarse los ejemplos; lo único que hace falta es deseo de utilizarlos.

Y ahora que pongo fin á mi larga carta, usted, que sostiene existe siempre cierto principio de orden hasta en el desorden, ¿quiere decirme dónde está el que rige estas cuartillas? Le ofrece el hallazgo su mejor amiga,

C.

10 Agosto 94.

Srta. D.ª C. S. O.:

Mi buena amiga: Para conmemorar que hace un año comenzamos esta para mí gratísima correspondencia, se ha permitido usted, *per saltum* y con especie de *mariposeo intelectual* (haciendo ostentosa gala de su ingenio), interrumpir la serie ordenada de nuestros razonamientos, é introducir en ellos como *episodio* lo que es principal y nos *intriga* grandemente: el tema de la *Pedagogía nacional.*

Aunque no considero que el orden lógico de nuestro pensamiento (y conste que casi todos los pedagogos creen que los problemas de la educación se derivan de las especulaciones más trascendentales) debiera interrumpirse, lo hace usted, y démoslo por interrumpido, que ocasión tendremos de reanudarlo.

¿Definir la Pedagogía nacional? Con su género próximo y última diferencia, según prescriben los lógicos, equivale tal propósito á acometer empresa irrealizable. Uno de los hombres que con más serio interés se ocupan en Francia de la Pedagogía, Mr. Breal, dice: «Las cualidades que la enseñanza científica da á una nación *se sienten más que se definen*, y más fácilmente se nota su necesidad cuando faltan, que se describen sus ventajas sin caer en la vulgaridad.».

Si no es definible la Pedagogía nacional, ¿no sería discreto, procediendo según el *método de eliminación*, fijar lo que no es ó no debe ser tal ciencia, para que en especie de resultado en vivo concibiera el menos perspicaz la tendencia que ha de inspirarla?

Que debemos huir del mar de hielo de la rutina, lo indicamos en nuestro primer diálogo; que la enseñanza antigua, en lo que tiene de rutinaria, mecánica y nominalista no cumple con las exigencias de la vida moderna, lo reconocen todos. Pero la copia servil del *modernismo pedagógico*, aceptando *por bueno lo que es nuevo* y sólo por la razón de serlo, hemos mostrado también que ahoga en germen las más vigorosas energías individuales. No se puede prescindir de lo ya vivido, y, en cierto modo, incorporado á nuestro sér por ley del tiempo, que si nos impulsa á querer, por ejemplo, más á nuestros hijos que á nuestros padres, nos obliga, á la vez, á respetar á éstos más que á aquéllos. Somos, educandos y educadores, séres de carne y hueso, no maniquíes donde puede colgarse la última moda, patrocinada por un anglomano ó un germanófilo.

Ça va sans dire que si el factor social, diversificado en étnico y nacional, ha de tenerse en cuenta para la obra complejísima de la educación, que si hemos de aprender y enseñar á ser *ciudadanos*, no hemos de olvidar antes el aprendizaje de *hombres*. Ya tenemos aquí, en la necesidad de que la educación sea, ante todo, del *hombre*, armónica, τη μουσικη, que decían los griegos, de *concentración*, según afirman pedagogos modernos, ya tenemos una nota negativa respecto á la Pedagogía nacional, á saber: que en ella no debe de entrar como factor un patriotismo ciego (patriotería) que cantara aquello de «nosotros, ni más ni menos, nosotros somos los buenos». Lo que fué, lo vivido, no se convierte en *redivivo*, sino como advertencia y enseñanza para lo que se ha de vivir. En el caso contrario, volveríamos al taparrabos del salvaje ó al criterio que aprecia

todas las cosas, como la bondad del vino de Jerez, *por lo añejo*. Tampoco se ha de aceptar lo viejo y lo tradicional, sólo por serlo, como bueno, pero no se puede prescindir de ello, ni aun para reformarlo, pues el mundo no se halla sujeto á palingenesias concebidas á diario.

Sin egoísmos patrioteros, ¿será la Pedagogía nacional circunstancial, de transición, como usted dice? Si usted refiere lo circunstancial y de transición al sentido de que la vida es un todo *continuo*, que sólo se conserva, como el fuego, en cuanto se transmite y comunica; que cada día, y aun cada hora, tiene su *ideal;* que éste no es una cuadrícula fija, sino un punto dinámico, en movimiento, persiguiendo un *Excelsior*, que declara «lo mejor enemigo de lo bueno», estoy conforme con su opinión de usted. Pero librémosla, precisándola, de la falsa interpretación á que pudiera dar motivo lo circunstancial ó de momento, como si hubiera de tomarse el ideal de la educación nacional de estas aspiraciones contingentes ó intereses que conmueven las entrañas de un país. Porque entonces la educación nacional es la de Napoleón I, queriendo echar al agua á todos los sabios y estimando brutalmente que la mujer superior es la que proporciona más soldados á la patria; es la de los primeros tiempos de la tercera República del país vecino, que pretendía convertir en eje central de toda enseñanza y educación, la *revanche*, á cuyo fin creó los llamados batallones escolares, servilmente copiados acá en festivales que fueron enjambre de tabardillos para la infancia; es la que llevaría á los españoles á predicar odio perdurable al infiel marroquí, ó guerra al gabacho, y para darse aires de modernista, á tomar de las circunstancias (es decir, de un Venancio González presente ó futuro) pauta para la educación. Un

paso más en este sentido, nos llevaría á exponer, como los italianos en un concurso internacional de Viena, un gran cañón en las secciones de objetos y enseres de instrucción pública. El ideal de una educación nacional no puede ser efecto de las circunstancias transitorias, de lucha ardiente, en que los intereses mundanos suelen representar, los unos, con su razón, la sinrazón de los otros y viceversa. Vale recordar aquí la hermosa frase de Espinoza, *sub specie æterni* se ha de amasar el pan espiritual de la educación.

Y si lo eterno es opuesto á lo temporal, pero no contradictorio de ello, bajo el primer concepto ha de moverse el segundo. Tomar las cosas en el tiempo *como son*, no como las imaginamos, para partir y proceder de ellas y desde su estado concreto á su posible reforma, parece lo impuesto por el nexo y continuidad de la vida; que si no adelanta más el que fogosamente corre ó se mueve con movimientos peristálticos, sino el que perseverantemente sigue su paso normal sin interrupción, no es tampoco el edificio de la educación nacional obra que puede construirse comenzando por el tejado. *Festina lente*, camina despacio; *Principiis obsta*, las dificultades están en los comienzos, son frases que expresan cómo la reforma educativa (comprendiendo en ella cuanto atañe á la instrucción) ha de iniciarse, ante todo, en la escuela, en la instrucción primaria. Todos los países que se precian hoy de asimilarse, en el punto y grado posibles, los modernos adelantos de la Pedagogía, aspirando á echar las bases de una educación nacional (Francia, Inglaterra y Alemania), todos se ocupan y preocupan muy principalmente *en estudios comparativos*, no de copiar servilmente, sino de asimilarse lo practicado por los demás, contando con el factor social, étnico y nacional,

sin prescindir de sus faltas ó deficiencias. No hacen, es claro, de ellas una apoteosis patriotera, pero las consideran elemento explicativo de algunos de los errores en que han caído y las estiman como advertencia para corregir tales errores. Los que en Francia, por ejemplo, siguen ensalzando los batallones escolares y soñando con *le brav'général* y con la *revanche* como el a, b, c, de toda instrucción, sólo logran sonrisas compasivas de los verdaderos patriotas, de los que anhelan sinceramente el desquite. *Le chauvinisme* es patriotismo *pour rire*.

Á la copia servil, que en nuestra distracción habitual nos caracteriza, estaba reservado el peregrino remedio de aceptar como bueno lo que los propios autores han declarado malo, los batallones escolares. De ahí mi persistente afán en poner de relieve que debemos asimilarnos de lo nuevo lo que sea bueno, y de lo tradicional lo que no sea rémora de ulterior progreso, pero sacando á flote, sin arrojar el espejo, sino modificando la cara, nuestras propias deficiencias con el *parti pris* de reformarlas en lo posible. Que no vale, ni es lícito tampoco, en un desplante de mal humor, tomar como dogmática la ingeniosa frase del malogrado Revilla: «España es una tribu con pretensiones.» No; España, que no es, como creyeron algunos ó aparentaron creer, el granero del mundo, no es tampoco plantel de genios, ni debe, hoy por hoy, dada su decadencia, debida á causas muy complejas, darse aires de maestra del mundo culto, cuando tantas y tan útiles cosas puede aprender de él. Pero no debe menospreciarse en absoluto un pueblo como el español, cuyas condiciones nativas son nada despreciables, cuyo Teatro constituye una maravilla, cuyo *Quijote* es una nueva Biblia, cuyo arte corre hoy todos los ámbitos, y cu-

yos artistas, todos de *sangre*, revelan una *espontaneidad*..... que sólo necesita recordar lo que ningún español debía olvidar: *omnia labor vinxit*, todo lo vence el trabajo.

Y si la naturaleza del educando es el material laborable, el dato del cual ha de partir toda reforma, pues, como ya dijo Schopenhauer, la ciencia de todos los Pestalozzi habidos y por haber no conseguirá que dé peras el olmo, á las condiciones nativas, y en parte incorporadas al educando por las múltiples influencias que recibe, es á lo que ha de atender una educación nacional. El individuo, verdadero microcosmos, es varios, muchos en uno; la unidad de nuestro yo es legión; el sello de nuestra personalidad se halla tejido en su complejidad por diversidad de elementos; nuestro espíritu individual revela dentro de sus límites el colectivo; en el grupo social, dentro del cual vivimos (pues el Robinsón de la isla desierta es una abstracción), somos dos ó muchos en uno. Surge de tal consideración la de que si el término de toda evolución en el individuo es la formación del *carácter*, síntesis de toda la personalidad, fruto el más preciado de su vida (al árbol por sus frutos, y al hombre por sus obras), y el carácter se concreta en el individuo primero y ante todo, merced á su fondo apetitivo (idiosincrasia), especie de brecha abierta en el interior de los seres, no en su exterior, y además por virtud del factor social como *carácter colectivo ó nacional*, éste, con sus buenas y malas cualidades, es el marco del cuadro dentro del cual ha de moverse todo intento pedagógico, si ha de revelar discreción y arte en la prosecución de su fin. Parece superfluo advertir que á aumentar las primeras, las buenas cualidades, y á reformar en lo posible las últimás, ha de encaminar sus esfuerzos la obra de la educación.

Dentro de condiciones tan complejas se ha de formar idea de lo que debe ser la Pedagogía nacional, supeditando primero la educación á la tendencia armónica de formar el *hombre*. Después, como el hombre no es un *flatus vocis*, término vago, genérico ó indeterminado, sino este hombre, concreto é individual, que, como la planta esparce sus raíces por toda la tierra, él establece relaciones con todos los grupos sociales que le rodean, y entre ellos con el de mayor plasticidad, el étnico y el nacional. Al carácter nacional, al *Allgeist* de los alemanes, ha de referirse el fin y término de la educación nacional. No es, por tanto, precedente obligado de toda investigación pedagógica, sólo la Psicología, sino también lo que se llama *Volkërpsychologie*, Psicología de los pueblos ó del espíritu colectivo. Merced á tal sentido y dirección, el individuo, el educando, se dispone, no ya sólo á vivir la vida propia, la que dice el humorista que se cumple dentro de la propia piel de cada uno (egoísmo), sino la vida social y aun, superiormente, la del universo (altruísmo). De tales relaciones brotan, como de la raíz el tallo, el desinterés, la moralidad y el arte y, además, consecuencias sin número para la vida racional.

Aunque en índice y de modo incoherente, pues el episodio resulta largo, he procurado complacer á usted; pero se me antoja cuanto indiquemos en este respecto algo gratuito y dogmático, de no volver, como es obligado, al tema que sirve para esta tercera serie de nuestras cartas. ¿No cree usted que, reanudando el hilo de nuestros razonamientos, que insistiendo en la noción de la causalidad y en la del ideal, debemos precisar cómo, á partir del hecho de la sensación, podemos formar y concebir el ideal de una educa-

ción nacional? Si es usted de mi parecer, procure seguir dicha indicación, desenvolviendo su pensamiento sobre dicho punto y contestando pronto á su mejor amigo,

U.

17 Agosto 94.

V.

Sr. D. U. G. S.:

Mi buen amigo: Confirmando, *con la excepción*, la definición de la mujer dada por usted: «La lógica más inflexible en medio de aparentes contradicciones», rompí en mi anterior la serie ordenada de nuestro pensamiento, pretendiendo llegar de un salto al objeto final de nuestros afanes. Usted me recuerda la necesidad de plegar las alas del deseo y caminar con pies de plomo, necesidad que reconozco y á la cual procuraré someterme en mi carta de hoy; pero antes he de permitirme hacer una aclaración para evitarle equivocadas interpretaciones.

Al indicar la conveniencia de una *Pedagogía de transición*, me proponía hacer notar la imposibilidad de crearnos una pedagogía propia, mirando sólo á lo porvenir y prescindiendo en absoluto del presente (error en que, en mi concepto, incurre el Modernismo), intentando cruzar al vuelo, en vez de bordearlo paso á paso, el abismo que separa la realidad de la aspiración. En la vida psíquica no se puede arrancar de cuajo el árbol viejo y sustituirlo con el nuevo; es preciso injertar éste en el tronco de aquél; conservar la raíz y mejorar el fruto.

Explicado ya el alcance de mi frase, insistamos, cual usted desea, en el valor que puede darse á la sensación como base y dato primordial del conocimiento. Lejos de mí la pretensión, más que atrevida, de afirmar que la sensación sea origen de toda adquisición mental; no seré yo quien parta el campo y el sol entre idealistas y sensualistas; sin embargo, nadie que viva en comunicación directa con el niño puede desconocer el importante papel representado por la sensación en la primera enseñanza.

Como el niño vive más al exterior que al interior (ya nadie discute el predominio de la vida física en los primeros años), sólo le impresiona lo percibido por medio de los sentidos, origen para él de todos sus placeres y dolores, y esboza su condición egoísta, buscando instintivamente los unos (ejemplo: los niños que permanecen callados en la cuna mientras se les halaga con el canto y lloran al cesar éste) y evitando los otros. En esta tendencia rudimentaria á procurar el bienestar, aparece ya vagamente dibujado el concepto de causalidad. Ignoro en qué punto y forma se combinan en el espíritu del niño las cosas que el alma conoce por sí misma y las que conoce por los sentidos; pero el recuerdo de hechos observados y *vividos* me inclina á creer que se halla implícita en nuestro intelecto la idea de causa, idea que la educación debe desenvolver y dirigir, en vez de ahogarla con el predominio irracional del nominalismo, dándolo todo á la palabra y nada al pensamiento.

Si bien la sensación despierta el concepto embrionario de una causa productora, la fugacidad de la atención infantil y la movilidad característica de su vida anímica impiden que tal concepto pase al estado de conocimiento claro y definido, adquiriéndose poco á poco el vicio de mi-

rar sólo la superficie de las cosas y de estudiarlas externamente. No es preciso señalar las consecuencias de tal vicio; las costumbres y cultura nacionales las proclaman á voces. Su remedio, como en cuanto á la educación afecta, se halla en la escuela. Predomina hoy la tendencia á la enseñanza intuitiva, tendencia muy sana y fecunda cuando se posee la habilidad necesaria para hacer reflexiva la intuición. Olvidar que si el cuerpo es vaso que encierra el espíritu, el alma es quien mueve al cuerpo, lleva á caer en el extremo de formar groseros materialistas, verdaderos bípedos implumes é idealistas soñadores capaces de aspirar á hacer la felicidad de los habitantes de Marte é incapaces de aliviar las miserias del vecino de al lado.

Vivir en lo real, aspirando á lo ideal, es lo verdaderamente humano. Partir del efecto (representado por la sensación) para conocer la causa es lo racional. Marchando con paso firme y sostenido desde la sensación del calor, por ejemplo, convertida en percepción, hasta el conocimiento de la causa productora, la actividad de la atención se hace inmediatamente reflexiva y engendra, por necesidad, el juicio y el raciocinio. Nota el niño calor si se halla expuesto al sol, si se acerca al fuego, si aproxima su mano á una bujía, y determina por sí mismo que el sol, el fuego y la bujía calientan, pero no sabe por qué. Experimenta la misma sensación si se encuentra en un local en que haya mucha gente; si hace un ejercicio violento como una larga carrera; si come copiosamente; mas en estos casos no se da cuenta de la causa próxima ni remota del fenómeno. Obra del Maestro es llevarle á conocer, combinando la intuición con la exposición, que la identidad del efecto procede de la identidad de causa (la combustión), revestida al exterior

de formas distintas, pero igual siempre en la esencia. Repitiendo la observación, ésta se facilita, adquiérese insensiblemente el hábito de la reflexión; se ve lo que existe en la realidad, no en la fantasía; se juzga y estima el fondo, no la forma de las cosas; se aspira á cumplir fines en vez de satisfacer apetitos y se recorre el camino de la vida con rumbo fijo, llevando por norte el bien y por brújula el carácter, no dejándose arrollar, cual leve pluma, por el viento de las circunstancias.

La experiencia y observación concretas, referidas en los comienzos á lo familiar y tangible, procediendo ya por el método de las semejanzas (agrupación de lo homogéneo), ya por el de las diferencias (disociación de lo heterogéneo), determinan las relaciones existentes entre la causa y el efecto. Destácase aquélla como algo que excede de nosotros, que subsiste fuera de nuestra interioridad, afectando, al par que al nuestro, á otros séres, siendo recibida en cada uno con diferencias de intensidad y forma, de las cuales nace la inmensa variedad del *ver*, tema de nuestras primeras cartas. Y al comprender que la sensación no existe *por mí*, sino *sin mí*, á veces *á pesar mío*, pero siempre *para mí*, brota espontáneamente el deseo de conocer en toda su realidad lo que produce *en mí* la sensación, que estando fuera *de mí*, llega en cierto modo á formar parte de mi propio sér, arraigando en él en estado de sentimiento, volición ó idea y depositando en el fondo del intelecto un sedimento de ideas y creencias, verdaderas ó falsas, cimiento fijo ó inestable del carácter.

No sé si acierto, pero me figuro que, colocado ya el pedagogo en este punto, se le impone la necesidad de concretar claramente las reglas deducidas de la universalidad

del *mirar*, que pueden servirle para dirigir lo específico del *ver* al fin racional de la vida, al conocimiento de la verdad.

Si la sensación influye toda la vida (pues quizás aquellas cosas cuyo conocimiento nos parece brota por generación espontánea son líneas vagas de sensaciones heredadas ó inadvertidas, que en un momento dado se combinan y presentan en forma concreta), en la manera de dirigirla y hacerla discreta radicará la base de la educación. Para conseguirlo, se impone la necesidad de habituar al educando al estudio y examen de la idea de causa. Por tal medio puede llegarse lenta y sólidamente al conocimiento de lo real, de lo que verdaderamente existe en lo mirado. La claridad con que se recibe el objeto tal cual es en su esencia impide á la espontaneidad del ver perderse en los campos de la fantasía, convirtiendo en gigantes los molinos de viento.

Pero, objetará usted, aplicando el intelecto al estudio de la causalidad únicamente en las cosas percibidas por los sentidos, se cae en el vicio, escollo del método intuitivo, de convertir á los niños en incrédulos prematuros que sólo prestan fe á lo que ven y tocan. La objeción resultará acertada en los casos en que el Maestro convierta la enseñanza en el mecanismo rutinario del obrero; pero no cuando sepa hacerla lo que debe ser: la obra inteligente del artista.

Entonces, partiendo de la sensación al estudio de la causa que la produce, ascendiendo en gradación constante de lo físico á lo moral, de lo perceptible por los sentidos á lo comprensible por la razón, de los sentimientos instintivos á los más complejos y elevados, se adquiere la convicción de que si el elemento sensitivo no produce la idea de

causa, pues lo menor (el efecto) no puede engendrar lo mayor (la causa), advertencia que olvida el sensualismo, tampoco es posible llegar á una especie de adivinación de la idea causal, sin la ocasión que ofrece la experiencia (término que á su vez menosprecia el idealismo).

Y como la sensación no produce la idea, pero ésta, á su vez, no es concebible sin aquélla, ó, en otros términos, la sensación no produce, sino que sugiere la idea de causa, investigando el alumno (quizás infructuosamente) el punto y momento en que aquélla aparece cual fruto preciado del consorcio místico de lo emocional y lo mental, comprenderá que los sentidos, como la razón, tienen un límite que la finitud humana no puede traspasar, y que «existen en el cielo y en la tierra muchas cosas cuyo misterio no puede penetrar el hombre».

No será entonces la instrucción capa de sal que esterilice el sentimiento cual si fuese campo maldito, ni producirá el de la ciencia abundante cosecha de fríos egoístas ó de materialistas empedernidos.

Lo ideal y lo real, que forman la unidad humana, marcharán á la par, viviendo, con espíritu altruísta, la verdad y el bien relativos que se hallan á su alcance y aspirando con ansia inextinguible y eterna á la verdad y al bien absolutos.

No pondrá el humorista á un lado los *buenos* y al otro los *sabios;* la unión indisoluble de ambos formará al hombre.

¿Dice usted, amigo mío, que me lanzo de nuevo á los espacios imaginarios? Es verdad. Hablábamos de la sensación. Usted tiene la palabra.

C.

8 Octubre 94.

Srta. D.ª C. S. O.:

Mi buena amiga: El discreto análisis que usted hace de la sensación y de la manera cómo de ella emerge ó brota la idea de la causa, prueba que en nuestros cambios sensacionales hay algo más que el acentuado subjetivismo con que Platón dijera: «El vino sabe bien al que está sano, y mal al enfermo.» Buscar ese elemento objetivo en la sensación perceptible, cuando ésta se produce *á pesar mío* (ejemplo, la virtud curativa de medicinas que repugnan al gusto), debe ser la tendencia sana de toda educación, que nos redimirá del escepticismo del poeta, cuando atribuye todo lo que vemos al *color del cristal* con que miramos. Y á la vez nos emancipará de aquel híbrido aislamiento del humorista, al decir que no podemos salir de *nuestra propia piel*.

El carácter implícito en nuestra mente de la idea de causa se revela en la predisposición del niño (su afán preguntón) á cuestionar el *por qué* de las cosas mucho antes de que la experiencia acumulada haga sentir su necesidad. De ello se infiere que la idea de causa es inherente á nuestro instinto de la curiosidad, instinto que no se satisface ínterin la racionalidad del intelecto no concibe el por qué de cuanto nos afecta, ya lo conciba de una manera exacta ya, efecto de una precipitación irreflexiva, lo imagine arbitrariamente.

Al establecer el nexo entre la sensación que sugiere y el intelecto que concibe la causa, estableciendo su génesis empírico-ideal, observo en su última la preterición ú olvido de algunas advertencias, que deben servir de valladar á in-

terpretaciones erróneas. Si no recuerdo mal (carta tercera de esta misma serie), creo que hemos distinguido la condición (luz para leer) de la causa (intelecto para meditar lo que se lee) ó, en otros términos, la condición puede ser y es, con excesiva frecuencia, de *naturaleza distinta* del fenómeno condicionado y la causa es siempre de *naturaleza idéntica* con el efecto que produce. La luz reflejada en un cuerpo no es la visión; tal efecto se alcanza cuando hiere la retina del ojo, que es, como han dicho algunos naturalistas, á más de órgano para ver, centro luminoso que produce por sí mismo la luz. Sin la relación de identidad de lo objetivo con lo subjetivo no hay causalidad. Expresa, por tanto, la causa el punto homogéneo de conjunción de lo subjetivo con lo objetivo. Cuando cuestionamos el *por qué* de las cosas, aparentemente salimos de nosotros mismos (sentido erróneo de una trascendencia inexplicable) y en realidad entramos ó reentramos más y más en nuestro interior, puesto que en él y en lo que nos afecta buscamos lo que á ambos es común, lo que los dos tienen de homogéneo. Así se corrige también el error de la Psicología inglesa, que considera la *discrimination* ó distinción base de todo lo mental, cuando, por el contrario, se observa que la racionalidad no distingue, sino en supuesto de lo homogéneo. Lo racional no se limita á distinguir, ni se satisface con *el qué* de las cosas; aspira á unir lo homogéneo y á distinguir lo diferente, completando el conocimiento *del qué* con el del *por qué* de las cosas, la percepción de los fenómenos ó efectos con la idea de su causa productora.

El *complexus* de los fenómenos, condiciones, causas concomitantes, circunstancias que les rodean, indicios que les preceden, señales que les acompañan, accidentes más ó

menos variables que les siguen, todo aquello que constituye su complicada urdimbre parece encrucijada donde coinciden varios caminos. Ante ellos la experiencia diaria titubea, sus intentos ó ensayos se malogran, la recta percepción es suplantada por un vago fantasear, los intersticios se llenan con interpretaciones arbitrarias, y si se elige uno de los varios caminos, se acierta por casualidad. Pero si el *point d'arrêt* ó de parada de la reflexión sirve de freno al inquieto afán de las inducciones precipitadas, si repitiendo la observación de los fenómenos recogemos en su *complexus* lo que les acompaña constantemente, revelando con ellos naturaleza idéntica y homogénea, esa circunstancia, y no otra, será la que debemos elevar á la categoría de causa. De donde resulta que nuestra racionalidad, estimulada por el instinto de la curiosidad, deberá investigar como causa de los fenómenos que observa lo que revela con ellos homogeneidad ó identidad de naturaleza. Reflexiva ó irreflexivamente, tal es la marcha que seguimos y ella es la única que justifica la causa explicativa de los fenómenos y aun, en la esfera de las teorías ó conjeturas, la que nos facilita desechar unas por inadmisibles y aceptar otras por más conformes con lo experimentado. Parece superfluo indicar ejemplos de lo uno y de lo otro; tanto abundan en el proceso mental.

Ni existe otro indicio posible de la idea de causa que el indicado, á saber, su identidad de naturaleza con el efecto. Limitarla al antecedente cronológico (*Asociacionismo inglés*), refiriéndola á la sucesión, *secuencia uniforme*, ó á la circunstancia que acompaña al fenómeno, simultaneidad, equivale á identificar la causa, que se concibe como principio explicativo, con el molde vacío del tiempo y de sus di-

mensiones. Ya se puede argüir contra el razonamiento de Hume, que explica la causalidad merced á la sucesión constante de dos fenómenos, con la sucesión del día y de la noche, cuya constancia no convierte al uno en causa de la otra, ni á la inversa. Otro tanto puede decirse de la simultaneidad, citando la presión del gatillo, que ocasiona el disparo, momentos distintos que escapan á la apreciación empírica. El todo continuo de los fenómenos no puede ser interrumpido por esfuerzo de abstracción que haga la mente, ni tampoco puede recogerse en percepción minuciosa el momento en que comienza ó el instante en el cual cesa de actuar la causa. Lo que es factible es repetir las sensaciones, recoger de ellas el mayor número de datos, habituarse á anotar entre los más salientes los que revelan identidad de naturaleza con nuestro propio cambio de estado en la sensación y á ellos referir la idea de causa.

Para ello es condición precisa (aparte la ya anteriormente indicada de no precipitar la generalización, como suele hacer el niño, sino ampliar con experiencias repetidas la base de sustentación) establecer y conservar la *continuidad* de nuestro organismo sensible, donde se producen los cambios de la sensación, con el medio natural, donde actúan las causas que producen tales fenómenos, única garantía que existe para la objetividad de nuestras percepciones sensibles.

Así, el dato de la sensación (señaladamente el de la que se produce *á pesar mío*), una vez objetivado, afirma la *existencia para mí* como característica de lo psíquico ó mental, nuestro propio sér y personalidad, que refería Maine de Biran al sentimiento del esfuerzo y además afirma la existencia de algo, lo exterior ó distinto de nosotros, que á

nuestro pesar nos impresiona á veces desagradablemente. En lo objetivo, en lo exterior, que sigue un ritmo inalterable, se halla la *universalidad* del mirar, que ha de tomar como pauta lo *individual* del ver y en el nexo de ambos (la identidad del efecto con la causa) se encuentra guía para salir (y á la vez entrar) de nuestra propia piel, corrigiendo la interpretación errónea á que induce el cristal por donde se mira, mediante la luz que proyecta constante y uniformemente lo que nos impresiona.

Punto es éste, el del tránsito de lo interior á lo exterior por virtud de la idea de causa, quizá el más difícil de percibir en nuestra distracción habitual; pero también de un alcance para todo intento pedagógico, que usted ya presumirá y que me evita ponerlo de relieve. Desde luego se comprende que, sin negar la intervención del elemento subjetivo, de la interpretación, se ha de aceptar la existencia de algo (que la observación irá percibiendo) que, al afectarnos de una manera constante, pone un freno al vano fantasear.

Rehace el intelecto sobre sí, aparece la aurora de la racionalidad, y el por qué de lo que nos afecta coopera, con nosotros los por él impresionados, á la compleja manifestación de la vida. El niño y aun el hombre, con las duras lecciones que la experiencia les suministra, aprenden con excesiva frecuencia, al conjuro del dolor (de donde dimana la importancia que hemos atribuído á su misión educadora), que su capricho no es ley, que su intelecto ha de ver lo que mira y no lo que arbitrariamente imagina, que su voluntad no es el querer antojadizo, sino el poder condicionado, que, en fin, al lado de un *yo* que de ser el único factor se convertiría en *satánico*, existen otros y otros, y

aun elementos, que con el primero colaboran á la producción de la vida. Y saliendo de nosotros y entrando y reentrando en nosotros mismos, todo se muestra enlazado y continuo y todo se percibe en la relación de efecto á causa y viceversa. Luego se infiere que la idea de la causa que concibe el intelecto es el equivalente de la continuidad que percibe la experiencia. La continuidad se traduce mentalmente en la causalidad, y ésta, como el Verbo, se hace carne en la primera. El ritmo y correspondencia de ambas es el fundamento de la racionalidad.

Todo desequilibrio, desde la nostalgia, que sirve de primer síntoma al histerismo, hasta la insania de la locura furiosa, tiene su raíz en la interrupción momentánea ó ruptura definitiva de la continuidad de la *existencia para sí* ó de lo psíquico con lo exterior. Aún los disparates que soñamos se explican por la interrupción de tal continuidad.

Lo discontinuo, lo incoherente, es lo que no puede explicarse, porque comienza por negar toda base de explicación posible. Se rompe ó se corta la cadena, el efecto no enlaza con la causa, no se halla razón de su existencia. Causa, por qué, razón de ser, son en este respecto términos idénticos.

Si se produce la sensación á veces *á pesar mío*, es preciso, de no dejarla inexplicada, cual término inconmensurable, investigar su causa en lo que nos rodea, en el medio que nos circunda cual atmósfera nutritiva. De donde resulta que el problema pedagógico gradualmente se complica, pues no se trata ya sólo de recluirlo en el educando, sino de investigar dónde arraiga éste, en qué suelo fructifica y en qué tanto lo fértil ó estéril del medio favorece ó retrasa su obligada evolución.

Lógicamente se impone ahora, al dar por terminado

el tema que hemos examinado, ocuparnos del cuarto de nuestro cuestionario, que dice: «Si la personalidad del educando, donde opera el pedagogo, es en general la síntesis (composición hasta en el sentido material) del *individuo con su medio;* si éste se diversifica en grado indefinido (hasta llegar á lo local), caracterizando lo propio y peculiar de los individuos (genio de raza, nacionalidad, etc.), ¿no se impone como exigencia ineludible que no se prescinda del *carácter nacional* en todo intento pedagógico? ¿No implica cierto rutinarismo, contrario á toda sana educación, copiar métodos, procedimientos y formalismos de otros países, sin la conveniente adaptación? Siendo la personalidad la tierra laborable donde siembra el pedagogo, ¿puede sin más arrojarse cualquier semilla con la vaga esperanza de que fructificará?»

«Si la personalidad es compuesto instable (plástico y vivo) de elementos fijos (carácter innato ó idiosincrasia) con elementos variables (los que incrusta en la personalidad la influencia del pedagogo para formar el carácter adquirido), ¿cómo se podrá señalar el alcance de la obra educadora? ¿No será preciso distinguir lo fértil (que es condición) de lo fecundo (que es el fin)?» Ocupándonos en él (como espero que lo haga usted en su próxima), mostraremos de obra lo que de palabra hemos predicado, que todo es continuo, y por tanto, racional, y que el fin de aquel problema es comienzo del que fío ha de tratar usted con la discreción que tanto la caracteriza y que tan sinceramente admira su buen amigo,

U.

11 Octubre 94.

CARTAS..... ¿PEDAGÓGICAS?

CUARTA SERIE.

(Las cartas de esta serie tratan del cuarto y último tema del Cuestionario.)

I.

Sr. D. U. G. S.:

Permítame usted, mi amable amigo, que, recordando el axioma «orden de factores no altera el producto», invierta el de los enunciados del cuarto tema de nuestro Cuestionario. Voy á empezar por el fin, pues cuanto se refiere á la determinación de la personalidad me atrae y me preocupa.

Como usted indica, todo individuo es un compuesto de elementos fijos (herencia é innatismo) y variables (medio ambiente), de cuya combinación resulta el carácter. La observación y el sentido común parecen convenir en la persistencia y predominio de las cualidades innatas, pero no niegan, antes afirman, la influencia decisiva de las adquiridas. Qué parte corresponde á cada una no es fácil señalarlo, pues si las condiciones ingénitas semejan raíz viva de la personalidad, las accidentales y externas, concretadas en el medio, son la savia que la nutre y sustenta.

Insistiendo en el inagotable tema de la causalidad, procuraré justificar mi afirmación. Si el intelecto, al investigar la causa de las impresiones, determina, sin salir de sí mismo (no en todas, pero sí en muchas de sus modificaciones), el tránsito de lo interior á lo exterior, y si la conciencia general ó cenestesia reclama cambio constante de

impresiones, pues sentir siempre lo mismo equivale á no sentir, habrá de reconocerse que lo mental y lo afectivo requieren que el individuo nutra el intelecto y sostenga la emoción con lo que le rodea. Á semejanza de la planta que, arraigando en la madre tierra y asimilándose sus jugos alimenticios, muere de inanición si no baña sus ramas en el aire impregnado de humedad, el individuo, en cuanto espíritu, decrece y se anula, si no puede ó no quiere asimilarse las condiciones favorables del medio.

La vida entera se reduce á un trabajo constante de asimilación y desasimilación; cuando el primero predomina, hay desarrollo, crecimiento, energía; mas si impera el segundo, viene la debilidad, el descenso y la muerte.

La infancia, verdadero período de orientación en el mundo sensible, ejerce activamente la asimilación, tanto en lo físico como en lo psíquico. El sueño prolongado, la alimentación copiosa, el movimiento incesante, la respiración, incluso la cutánea, son otras tantas formas de nutrición de la vida vegetativa, la cual se cumple dentro de la vida de relación. Y como sucedánea de la del cuerpo se ofrece la del alma. La excitabilidad emocional, tan fácilmente impresionable, el mariposeo de la atención solicitada por todo dato nuevo, lo insaciable de la curiosidad revelada en el característico afán preguntón, son otros tantos fenómenos de nutrición mental, mediante los cuales la inteligencia se asimila todos los elementos útiles que le ofrece el *medio*. Plásticamente se ve su influencia en la reacción que acompaña á toda impresión como característica del fenómeno vivo. La impresión dolorosa provoca la contracción violenta de los músculos faciales y á veces hasta el llanto; la sensación grata distiende y anima la

fisonomía y produce la sonrisa; ambas reaccionan en relación al medio. De tal manera incrusta éste sus elementos en la personalidad, que los niños privados de la sociedad de sus iguales, educados amorosamente en el regazo materno, adquieren hábitos de seriedad y parecen personas anticipadas. Porque el medio, para ser fértil, ha de favorecer el desarrollo de las facultades innatas, pues de contrariarlo irracionalmente, se expone á originar explosiones terribles, que destruyen cuanto bueno, ingénito ó adquirido existe en el sér cuya naturaleza se ha pretendido desconocer. Ejemplo vivo de esta verdad son los hijos de viuda que pasan la infancia al lado de sus madres haciendo vida de niñas y al llegar á la adolescencia lanzan á toda brida el corcel de sus pasiones (1).

No puede el pedagogo elegir el medio en que ha de formarse el educando, pero puede y debe modificarlo. Todo sér tiene su medio natural, la familia y á la par otro ú otros, que pudiéramos calificar de adventicios (el círculo de amistad, las profesiones, etc.). El primero influye en el individuo tan hondamente como si constituyese una especie de temperamento moral, que, á semejanza del físico, informase y determinase todos los fenómenos espirituales. En poco, ó tal vez en nada, puede modificarle la educación. Ya la filosofía popular ha dicho con mucho acierto: «Lo

(1) La influencia del medio en la educación del individuo determínase, en primer término, merced á la gravitación sugestiva de todo esfuerzo acumulado, que más tarde engendra el hábito. La sugestión, si no ha de debilitar la voluntad del educando, sobre la cual se ejercita, demanda variedad en el medio y aun en la persona que ejerce la misión del magisterio, pues otra vez, como el discípulo, sin copiar las buenas cualidades del maestro, suele exagerar sus faltas, cuanto más monótona sea la influencia que recibe, más peligro corre su propia plasticidad.

que entra con el capillo se deja con la mortaja.» No me acuse usted de un escepticismo fatalista. Yo creo en todas las redenciones. Pero no quiero tampoco incurrir en el optimismo de considerar la educación como panacea universal que todo lo cura. Puede hacer mucho, tanto como el Parlamento inglés; pero no puede cambiar de repente la organización interna de la familia, cuyas consecuencias suelen pesar á perpetuidad sobre cada miembro de ella (vicios de origen). Aunque algún tanto condicionado por el natural, el medio accidental es casi de libre elección, y en ella suelen revelarse muy á las claras las tendencias ingénitas. En esta elección el hombre goza de libertad más extensa que la mujer, la cual puede, en cambio, cultivar con más intensidad los medios que elige ó acepta. El individuo, partiendo de su propio estado, de lo que siente dentro de sí, se afirma en su límite é inicia y bosqueja su personalidad, asimilándose del medio que le rodea la representación y la emoción, en cuanto éstas armonizan con su temperamento espiritual y sirven para nutrirlo. Todos conocemos jóvenes que, á pesar del influjo poderoso de la familia, frecuentan medios degradantes, á los cuales es inútil pretender sustraerlos.

Amplio campo ofrecen estos elementos externos y variables á la acción de la obra educadora. Le corresponde de hecho la dirección, y aun, en gran parte, la elección. La espontaneidad del educando revela los elementos fijos, base indestructible del carácter; la perspicacia del pedagogo debe señalar los elementos variables que, elaborados y asimilados, han de dar forma y relieve á ese mismo carácter. En la síntesis de unos y otros se halla el génesis de la personalidad. Y, usted lo ha dicho en alguno de sus libros, lo

impersonal, lo neutro, por su cualidad de indefinido, es siempre inferior á lo individualizado y personal. La educación, para serlo, ha de dirigir al niño al fin más alto á que en este mundo sublunar puede aspirarse, á hacerle persona. Estoy convencida (y perdóneme usted la paradoja) de que hay muy pocas personas que en realidad lo sean.

Las gentes que se llaman de carácter suelen exaltar su individualidad, colocándola sobre cuanto les rodea, muy persuadidas de que sus dotes excepcionales les dan derecho á vivir por sí y para sí. Desde la madre de familia, erigida en dictador del hogar doméstico, hasta el hombre político, oráculo indiscutible de un partido, el número de estas personas *unipersonales* es infinito. No ha de aspirar el pedagogo á crear subjetivistas de esa clase. Llevan siempre ante los ojos el espejo que refleja su propia imagen, y, como no ven otra cosa, creen encerrar en sí un mundo de perfecciones, fuera del cual no hay salvación posible y olvidan, ó acaso desconocen, la realidad que les circunda.

La verdadera personalidad se forma en el medio y por el medio; vive condicionada por él, pero nunca á él sometida. La evolución (*devenir* diría usted) del individuo á persona requiere labor constante de compenetración y armonía entre el sujeto y el medio. Anulado el primero, aparece el esclavo; desconocido el segundo, surge el déspota; enlazados ambos, plegándose aquél á éste en unas ocasiones, sobreponiéndose en otras, se forma el hombre. ¡Hermoso ideal para nuestra Pedagogía! ¿Cree usted que puede aspirar á realizarlo?

Su afectuosa amiga,

C.

23 Octubre 94.

Srta. D.ª C. S. O.:

Mi buena amiga: En un nuevo aspecto, que no contradice, sino que confirma el anterior, pone usted el problema de la educación con tal precisión de sus términos y del círculo dentro del cual ha de moverse la labor del pedagogo, que apenas si ocurre nada que oponer á sus razonamientos, siquiera sean susceptibles de ampliación.

Merced al principio de la causalidad, cuya más honda raíz hemos hallado en la sensación que nos impresiona *á pesar nuestro* (virtud educativa del dolor, el asombro ó admiración, comienzo de la ciencia, según el gran dialéctico), y cuya frondosa copa llega á alturas que parecen inaccesibles; merced al principio de la causalidad, repito, topamos con el medio que nos rodea, que nos nutre, que nos complementa y que á veces nos mejora y en ocasiones nos encanalla y envilece. De lo emocional partimos y á lo emocional llegamos, adhiriéndonos lo que nos es grato y repeliendo lo que dolorosamente nos impresiona; siempre la refulgencia de la luz que hace el intelecto, aumentada en su intensidad por el calor de lo afectivo; sangre y nervios, calor y luz, casan místicamente al conjuro de la *simpatía*, declarada fundamento de la educación por uno de los primeros maestros de la humanidad, por Sócrates, en el diálogo *Theages*.

Pero la simpatía, la ley del amor, sin perder intensidad, gana en extensión. Del mismo modo que la vida de nutrición (asimilación y desasimilación, que usted dice) es el soporte de

la vida de relación, el amor de nosotros mismos se extiende á lo que nos rodea. El individuo, recluído dentro de sí, como el huevo embetunado que no fecunda, petrificaría y moriría, no conservando, si acaso, más que una vida latente. El individuo se asimila el medio y dentro de él destaca su propio carácter, fruto el más preciado de la educación.

El individuo más el medio, ó el individuo consciente de su medio, que es la persona, he ahí el material laborable para la educación. Aun el sentido usual de educado ó ineducado se refiere á la manera general (tonicidad, modales, buenas formas, etc.) con que regimos todas nuestras relaciones. Y claro está que si tal dirección implica un primer puesto para lo instructivo é intelectual, el fondo de lo que es regido y dirigido, á lo emocional y afectivo se aplica; saber para dirigir nuestros afectos y encauzar nuestras pasiones, dice la sabiduría de las gentes.

Lo en cierto modo estático, sobre lo cual sólo muy lentamente puede influir la obra de la educación, se halla constituído por los elementos fijos (herencia é innatismo) del individuo, elementos fijos que, sin negar redención ninguna, como usted desea con su correcto *purismo*, llegan á veces á osificarse por acción ú omisión de las familias, que en general ayudan poco á la obra educadora. Las bien acomodadas creen cumplir con su deber en este punto, ó con la vida colegial ó con la no menos costosa de institutrices y preceptores, siquiera después deshagan con tolerancias punibles (mimos y caprichos que no deben satisfacerse) lo poco que se consiga en la educación. Las familias pobres equivocan á veces por presunción, otras abandonan por necesidad, la dirección educadora. El pedagogo,

que no puede ser sociólogo, ni resolver de plano, cortando la hidra de cien cabezas del problema social, se halla casi siempre rodeado de gentes (las familias) que le exigen mucho, sin ayudarle en nada. Ni usted ni nadie podrá negar que la acción de la familia es insustituíble para que no se malogre el esfuerzo de la educación. En los grandes centros abundan gentes instruídas, con intelecto bien nutrido, que son bohemios poseídos por nostalgias prematuras, con una rudeza de afectos, con impasibilidad tan repulsiva, que infunden lástima, quizá porque su falta capital consiste en que no han tenido vida de familia.

Que la reacción social en este sentido, no sólo la utilitaria que algún observador formuló, exclamando: «Menos doctores y más industriales», sino la reacción de interés desinteresado de parte de las familias para que se convenzan de que torres altísimas se derrumban hoy con gran facilidad, y que el más preciado patrimonio que pueden legar á sus hijos es una educación esmerada, que tal reacción en el sentido social es una urgente necesidad y será un factor que ayude, en primer término, al pedagogo, es inútil demostrarlo.

La experiencia se cansa á ratos de los *consejos lesbianos*, que á nosotros nos seducen y, con lecciones cuyas páginas se escriben con sangre, enseña que el legado de fortunas cuantiosas, como excepción dilatoria de una educación bien dirigida, no es cota de malla para las terribles adversidades que el destino oculta. El «gentes poderosas, nietos pobres» no expresa sólo la inestabilidad de todos los prestigios, incluso el positivo de la riqueza; revela también que, sin educación, el hombre, aun el rico y el potentado, semeja paralítico que posee armas y preseas muy útiles para

todos menos para él, que no sabe esgrimir las unas ni disfrutar las otras.

El problema es de una solución lenta, y aceptando la nada halagadora realidad de que el pedagogo se siente obligado á intentarlo todo sólo con su esfuerzo exclusivo, y que se ha de resignar con la divisa de los héroes de bastidores, «si no realizó grandes empresas, gastó su vida en acometerlas», ¿qué le incumbe hacer con los elementos fijos que encuentra en el educando?

Parece impuesta una distinción. Si los elementos fijos son buenos y utilizables, la obra del pedagogo es fácil y hasta grata. «Se puede enseñar á algunos de balde», dice el adagio. El *vir bonus natus* indica por sí mismo al pedagogo la dirección que ha de imprimirle. Seguir la naturaleza, *sequere naturam*, es, en tal caso, una verdad axiomática. No se pide entonces peras al olmo; se fertiliza árbol frondoso que anticipadamente se sabe que ha de ser fecundo en frutos de bendición. Ya lo dice Dumarsis: «Nada ofrece más garantías que la virtud natural ó de temperamento; confiad vuestro vino á aquel que no le gusta, y no se lo deis á guardar á aquel otro que diariamente tiene el propósito de no embriagarse.» La buena disposición, el buen natural, es una tendencia al bien que no quita valor á la virtud, sin que sea exacto, como pretende el orgullo de los estoicos, que sólo exista el bien en el sacrificio.

Pero (y aquí la distinción) el pedagogo, sin menospreciar el *vir bonus natus*, se ha de preocupar del *vir bonus factus*, no precisamente de que el olmo dé peras, sino de injertar el arbusto salvaje para convertirlo en árbol frutal; de que los elementos fijos, si tienen marcadas tendencias

al mal, se modifiquen. ¿Cómo? Ir contra naturaleza es imposible. Cuando los elementos fijos son abiertamente contrariados, la acción educadora se esteriliza. Mientras el pedagogo se convierte en dómine adusto, con la expresión de dureza que da siempre «manejar un rebaño humano», el educando hace gala y derroche de una rebeldía invencible. Si el primero grita: «La letra con sangre entra», el segundo, con tenacidad incansable, exclama: «Puede salir la sangre sin entrar la letra.» La obra amorosa de la educación se convierte en una lucha sorda de emboscadas entre la dureza del uno y la travesura del otro, sin que encuentre límite en ningún género de violencias, luego que se ha agotado el arsenal de la hipocresía. Gambetta se salta un ojo y prefiere quedarse tuerto á que le obliguen á aceptar la carrera eclesiástica.

No debe, en tal caso, empeñarse el pedagogo en seguir la línea recta, que no suele ser en asuntos tan complejos el camino más corto. Ha de pensar en la espiral, abandonando de momento los elementos fijos y trabajando sobre los variables.

La modificación de los elementos variables de la personalidad (estímulos, cambio de medio y de relaciones, nuevos excitantes de la sensibilidad, acicate para las energías dormidas, freno para las precozmente desarrolladas, etc.) ofrece las únicas condiciones posibles, las que da de sí la educación para transformar, siempre dentro de límites racionales, los elementos fijos, que son precisamente los que se asimilan el material de los elementos variables, merced á la formación de *nuevos hábitos*.

Cuentan de un naturalista, que colocó en una misma vasija, separados por un vidrio transparente, sollos y pece-

citos de los que acostumbran los primeros á comer. Los sollos se precipitaron durante algún tiempo contra el vidrio; convencidos de su impotencia concluyeron por no intentar siquiera arrojarse sobre los pececillos. Quitó después el vidrio y la buena armonía continuó reinando.

Alguna semejanza tiene con este procedimiento el que debe seguir el pedagogo, aspirando, más que á marchar *contra naturam*, á modificar la primitiva por la que denominó *segunda* la perspicacia de Aristóteles, por el hábito. En fin de cuenta, la educación es serie de hábitos acumulados. No pretendo con lo dicho más que hacer á usted indicación general del expediente merced al cual el pedagogo, trabajando sobre los elementos variables de la personalidad, puede, en parte, modificar los elementos fijos de la misma con la adquisición de nuevos hábitos, á la manera que el labrador moderno, con el cultivo intensivo, que sustituye al extensivo de los primeros tiempos, modifica las condiciones ingratas del suelo y del subsuelo, superponiendo á sus capas abonos artificiales y la cantidad necesaria de humedad.

No estaría de más que discurriéramos acerca de la importancia de los hábitos en la educación. Quizá llegáramos á confirmar el dicho de Mantegazza: «La educación lima los dientes y corta las uñas de la bestia que anida en todo sér humano.» Es preferible, sin embargo, á reserva de que, si usted lo cree conveniente, volvamos en otra ocasión sobre el problema que aquí dejamos bosquejado, es preferible que insistamos en los términos en que usted ha formulado anteriormente la cuestión: el individuo consciente de su medio, con elementos permanentes (herencia é innatismo) y con elementos variables (el medio y todas sus secuelas),



pondera y equilibra unos con otros en el complejo de su personalidad, y determina, gracias á la educación, como producto plástico y vivo su carácter, sello imborrable de su acción y reacción constantes.

No se puede (lo doy por probado) contrariar abiertamente la naturaleza primitiva, es decir, los elementos fijos de la personalidad; pero sí parece evidente que se puede modificar en gran parte, transformando los elementos variables, que se incorporan á los primeros por la acción constante del hábito. Pero (ya que hemos de seguir la complejidad que el problema revela en la diversidad de sus aspectos) para atender á los elementos variables en relación con la idiosincrasia propia del educando, es casi necesario *individualizar* (más que especializar) la educación, obra que resulta no ya sólo dispendiosa, sino casi irrealizable. ¿Cómo obviaremos tales obstáculos? Si usted cree la dificultad digna de ser examinada, hágalo en su próxima, que espera, como siempre, con impaciencia su mejor amigo,

U.

26 Octubre 94.

II.

Sr. D. U. G. S.:

Mi buen amigo: Son tantas las cuestiones que, con más ó menos detenimiento, trata usted en su grata última, que he de verme perpleja para acertar á ocuparme de la más interesante.

Con su habitual acierto señala usted los estragos produci-

dos en la educación por la influencia, tal como se viene ejerciendo hasta ahora, negativa unas veces, perjudicial otras, de la familia. Pero usted lo dice: la acción de ella es insustituíble en la obra educadora, si ésta no ha de malograrse. No siendo posible inculcar, de repente, á la familia el concepto racional de su misión, tampoco lo es utilizarla como factor del más alto de los fines: el de individualizar la educación. Y sin embargo (quizás sea obsesión mía), la aspiración constante de todo intento pedagógico debe ser llegar al total desarrollo y perfeccionamiento del elemento individual, sin lo cual toda educación queda convertida en mera rutina.

Me apresuro á prevenir las objeciones con que refutará usted mi tendencia individualizadora, presentándome los inconvenientes de que está erizada. En primer lugar, dirá usted, es tan dispendiosa, que sólo un Delfín de Francia ó un Duque de Borgoña pueden monopolizar en provecho propio el vasto saber de un Bossuet ó un Fenelon. Además, niño educado en el aislamiento no se compara con sus iguales; ora se conceptúa superior á todos ellos é incurre en la soberbia; ora, no logrando, á pesar de sus esfuerzos, llegar á la altura del maestro, cae en el desaliento y aun quizás se cree inepto para todo, porque en ambos casos carece de término adecuado de comparación. Por otra parte, el predominio y la superioridad del preceptor resulta casi siempre tan irritante para el discípulo, que, á la larga, engendra antipatías y desvíos traducidos en ingratitudes y aun á veces en crueldades. Ejemplo elocuente de unas y otros hallamos en la conducta seguida por Alejandro con su maestro Aristóteles, en la del sanguinario Nerón con Séneca y en la de Federico el Grande con Voltaire.

En efecto, la educación individual, en la forma adoptada por las familias de alta posición (las cuales, ó condenan á sus hijos al más absurdo aislamiento, ó les compran juguetes de carne y hueso, hijos de criados que *van á jugar* con los señoritos, casi tan inertes como los de porcelana y cartón), presenta esos y otros muchos inconvenientes, pues amén de colocar el espíritu del discípulo en las condiciones del agua estancada que se evapora ó se descompone, establece entre preceptor y alumno relaciones muy difíciles. Fundadas unas veces en un respeto exagerado por parte del niño, respeto que sofoca la manifestación del afecto, por considerarla demasiado familiar, y ahoga en flor la sensibilidad por falta de ambiente adecuado, inviértense en otras los términos, y el maestro se degrada hasta el extremo de aquel profesor de un príncipe de Asturias que adoptaba la posición necesaria para servir de caballo á su regio discípulo.

No es esa, en verdad, amigo mío, la individualización que anhelo; son muy otras mis aspiraciones. Considero la educación como obra á la vez individual y social y creo, por tanto, han de intervenir en ella á la par la familia y la sociedad. La primera, al intelectualizar la sensibilidad y procurar evitar la confusión del mimo con el cariño para imprimir firme dirección á la voluntad, ha de realizar lo más y lo mejor de la obra educativa, formando el carácter, el ente moral, el hombre. El resto corresponde de hecho y de derecho á la sociedad, que á su vez forma al ciudadano.

Ya comprenderá usted no confundo la instrucción individual, dada por el maestro en tales condiciones de dependencia, que se convierte de artista en artesano, con la educación individual, objeto de mis aspiraciones, hecha por la familia con libertad y discreción unidas al afecto.

Porque ya usted lo ha dicho en el curso de esta correspondencia (1): «Lo genérico es lo individual con lo individual, su tejido conjuntivo, y lo individual sólo se hace plástico y perceptible en lo genérico», y cual consecuencia lógica de «la doble corriente de acción y reacción de lo génerico á lo individual y viceversa» compenétranse ambos términos, formando un todo inseparable.

Esta compenetración no existe sólo en el proceso mental (con su doble dirección inductiva y deductiva); en la vida real, el lazo que conexiona lo individual con lo genérico hay que investigarlo en lo emocional, en el fondo apetitivo (tendencias é inclinaciones innatas). El individuo es de la especie y conserva con ella unión tanto más íntima, cuanto más intensas son las notas que le caracterizan, pudiendo afirmar, sin caer en lo paradójico, que lo más individual (el individuo de mayor relieve) es lo que más condensa lo general.

Sería, por tanto, abstracción rayana en la incoherencia (peligro que corre el modernismo), pretender determinar carácter nacional, educación general, nada que á lo colectivo se refiera, prescindiendo de lo individual, que lo integra y casi materialmente lo rellena. Y como en lo individual se halla lo general y el individuo no interesa á la masa social más que por los fines que dentro de ella cumple, sin negar á aquél su propia sustantividad (2), debe-

---

(1) Serie segunda, carta VI.

(2) Sin negar que el individuo vale ante todo por lo que personifica, dentro de su límite, de la generalidad, en la cual se complementa, no ha de ser la atmósfera nutritiva de lo general medio que asfixie al individuo, cuando éste (abundan los casos, Colón, Cervantes, Galileo, etc.) puede adelantarse á su tiempo y á las vulgares y gastadas corrientes del medio.

mos buscar en los rasgos típicos de la individualidad la nota genérica, verdadera raíz de una Pedagogía nacional.

No puede el hombre romper su continuidad con el medio (lo general), sin hallarse en el caso de árbol descuajado que vive lánguidamente por breve espacio y al fin se agosta sin dar frutos.

Fuera de lo continuo, de la solidaridad que une lo individual con lo general, la educación resulta artificiosa y estéril. Buscaremos, por tanto, la nota genérica de la individualidad en la combinación del *carácter innato* (todo lo general contenido en los elementos permanentes del individuo) con el *carácter adventicio* (lo que constantemente sedimenta en los elementos variables).

Ahora bien: si la familia y la nacionalidad son individualidades mayores que contienen, forman y complementan al hombre, en lo permanente de ambas habrá de investigarse lo genérico de nuestra idiosincrasia nacional (genio de raza), considerando lo variable que en ella existe (carácter adventicio) como fruto de las vicisitudes históricas.

Si en la evolución cerebral de las razas, como en la de los individuos, se concretan en estratos sucesivos los elementos heredados, y en parte los adquiridos, difícil será en la nuestra precisarlos por la complejidad de su formación histórica. Desde los fenicios á los árabes, cuantos pueblos han pasado por la Península han contribuído á borrar el carácter de las razas autóctonas, siquiera la persistencia del índice cefálico, apreciada por el Sr. Oloriz, indique una re-

---

Punto delicado éste, en el cual la Pedagogía toca en los linderos de la Sociología, requiere pensar, siquiera sea en anticipación, que el verdadero concierto de lo individual con lo general se halla en la conciencia racional de la persona.



lativa homogeneidad determinada por el predominio constante del tipo ibero. Las frecuentes invasiones sufridas hasta el siglo VIII y el fraccionamiento político de la nación en la Edad Media no han sido seguramente condiciones abonadas para la formación de un carácter nacional determinado y concreto. Sirven, en cambio, para explicar perfectamente las hondas raíces del regionalismo, origen casi único de todas nuestras luchas fratricidas. Implica el espíritu regionalista lo emocional sobreponiéndose á lo intelectual; pero si lo emocional se concreta demasiado supone lo particular que pretende supeditar lo general (exclusivismos de las patrias chicas). Para nosotros debe éste ser problema casi resuelto, pues en términos más ó menos técnicos hemos insistido en que lo emocional intelectualizado, lo individual consagrado en lo general, borra todo exclusivismo. Mas aunque el sentido histórico de la tradición, racionalmente interpretado, prescribe que lo individual sea tanto más amado, cuanto más genuinamente representa lo general, pues la nación es un organismo tanto más vigoroso, cuanto más resaltan sus individualidades, es también cierto que ayer, hoy y tal vez mañana, lo regional tiende á empequeñecer los ideales patrios, que jamás alcanzan entre nosotros la vida y el relieve que dan á sus aspiraciones los pueblos llegados á la virilidad.

Consecuencia, sin duda, de un vicio de origen (la mezcla de elementos étnicos muy heterogéneos), ha debido predominar siempre en nuestro carácter nacional una especie de sincretismo que, en vez de corregirse, quizás se agravó cuando, al formarse con los Reyes Católicos la verdadera nacionalidad, la imprevisión ahogó ó arrancó ricos gérmenes de vida social y la ambición empleó las mejores ener-

gías nacionales en atesorar las riquezas que brindaba la recién descubierta América. Este sincretismo indefinido (verdadera unidad de acumulación), manifestado en la concepción de ideales vagos y grandiosos que, deslumbrándonos, por ejemplo, con la perspectiva de nuestro brillante porvenir en Africa, no nos dejan ver la multitud africana que nos rodea, casi tan necesitada de civilización como la de allende el Estrecho, aparece como sello imborrable en toda manifestación de vida nacional, en la cual no podremos, acaso, señalar otra nota acentuada más que la fiera y arrogante de la independencia patria, vibrando enérgica á través de los siglos: amor á la independencia, explicado por los antecedentes históricos, pues, en general, las cosas se estiman por lo que cuestan y nuestra unidad nacional ha sido de las más trabajosamente formadas.

Si de lo general pasamos á lo particular, el rasgo más saliente de la individualidad es el de una pereza ingénita, acompañada de un vano fantasear y de una actividad irreflexiva, intermitente y desordenada.

La nota individual y la colectiva forman, por desgracia, acorde perfecto y dan como resultante nuestro indeterminado carácter innato. Si el adquirido puede modificar, mejorándolas, las condiciones del fundamental, para no ir contra lo natural debemos procurar que, merced á la influencia del hábito, los elementos variables de la personalidad depositen sedimentos asimilables para el carácter innato, en el sentido de corregir nuestras deficiencias, y obra es de la educación preparar con el perfeccionamiento individual (las colectividades pequeñas, como la escuela, no son más que individualidades algo grandes) la regeneración nacional. Porque también nosotros tenemos que

tomar nuestra *revanche*, no de la Prusia, sino de la propia dejadez, causa verdadera de nuestro aniquilamiento. Decíame un día un ilustrado amigo mío: «En España todos estamos sin educar.» Tal vez con el disfraz de la hipérbole presentaba una gran verdad, y todos, todos, desde el individuo hasta la nación, necesitemos educarnos en sentido y límites adecuados á nuestro temperamento.

Para combatir la pereza individual que nos embriaga con ensueños tan deliciosos como los que produce el *haschis* en el indolente oriental, precisa fustigar energías dormidas, enfrenar excitabilidades enfermizas y, ante todo, estimular al trabajo ordenado á la labor diaria, fuente de todo bienestar espiritual y material.

En cuanto al carácter nacional....., presumo que querrá usted ayudar á concretarlo á su afectuosa amiga,

C.

9 Noviembre 94.

Srta. D.ª C. S. O.:

Mi buena amiga: Salvo las consideraciones históricas con que usted matiza lo que escribe, huelga toda la primera parte de su carta. Comprendo que se refiere usted, al hablar de individualizar la educación, no á que se haga exclusiva de un solo Maestro para un sólo discípulo, sino á que abandone todo intento pedagógico la generalidad nominalista, de moldes hechos, y penetre en la plasticidad viva de la naturaleza del educando, dirigiéndolo, no como si fuera factor innominado de una suma, sino estimulando sus energías como lo que son, energías condensadas en un sér de

carne y hueso, hijo de su tiempo, de su raza y aun de su localidad.

Lo impone de modo tan indubitable la necesidad social y aun la histórica que parece superfluo insistir en ello. Las copias grotescas (sin penetrar la intención) que el modernismo ha hecho á veces de lo que se denomina, como *la dernière*, educación á la inglesa, hasta en sus exageraciones del *sport*, hablan más elocuentemente que todos los argumentos que pudiéramos aducir. Los productos exóticos de la aparatosa seriedad y rigidez de un *gentlemen*, injerto en el vivo y arrebatado carácter español, son *maniquies* humanos que, si se educan sólo para llamar extrañamente la atención y distinguirse con cierto aire de superioridad en los detalles, quizá consiguen su propósito hasta el límite (bien pequeño, por cierto) en que lo artificial puede dominar la idiosincrasia propia. Pero ni el *sport*, ni las decantadas maneras de la seriedad inglesa, pasan nunca de la epidermis, ni condiciones semejantes, pegadas á nuestra naturaleza sin alterar su raíz viva, pueden prestarnos lo que en una educación nacional bien dirigida sirve para vigorizar la ingénita sobriedad y la viril resistencia de nuestra raza, raza á veces afeminada por injertos artificiales y artificiosos de pedagogos que inducen de prisa y olvidan la ley de la lógica del error, la de que los extremos se tocan. Y cuenta que no implica tal crítica que yo anhele que nos cerremos *á cal y canto* á toda innovación, siquiera ella dimane de Inglaterra. La modestia obliga á reconocer que de ella y de otros pueblos más cultos tenemos mucho que aprender, pero sin copiarlo. Cuantas innovaciones pretendamos hacer viables, hemos de asimilárnoslas y adaptarlas á las condiciones propias de nuestra raza. Aunque más

brillante y teatral que positiva y fecunda, no es, sin embargo, nuestra vida nacional grano de anís del cual se pueda prescindir por completo.

Si fuera el intelecto quien rigiera únicamente el mundo; si la Lógica, matemáticas del espíritu, fuera el único canon de la vida (y el más consecuente es siete veces inconsecuente al día), podríamos aplicar la línea recta al problema complejo de la educación. Pero, ya lo hemos repetido en número de veces casi tan abundante como el de las arenas del mar: al lado del intelecto se halla y quizá mejor en su fondo primitivo se encuentra lo emocional y la Lógica, que ha de contar con el factor de lo ya vivido, es, en ocasiones, ilógica. Nada más general, como que aspira á universalizarse, que la fe religiosa y la más extendida, la del catolicismo, ha necesitado tener en cuenta lo emocional, la fuerza de la tradición, en los países donde se ha implantado. Son los católicos todos del universo gentes que confortan su fe con calor y luz que irradia del mismo centro. La unidad inquebrantable del dogma explica la persistencia del Papado en Roma; pero jamás se ha borrado por completo el hervor de vida que fermenta en cada Iglesia nacional y de ello hay ejemplo en los días que corren con el proyectado Concilio nacional (1). Tiene la educación un sentido moral innegable y fructifica animada por un cierto ambiente de religiosidad. No prescinde lo más universal, que es la fe religiosa, de la nacionalidad; ¿por qué hemos de pretender con abstracciones idealistas suprimirla en la obra de la educación?

Sin olvidar, como usted dice acertadamente, que la edu-

(1) Intenta reunirlo el cardenal Monescillo.



cación es obra á la vez individual y social, es preciso individualizarla en su concepto, sentido é intención. Pero lo genérico y lo individual unidos forman el carácter. Y el nacional implica una concreción del espíritu colectivo, *alma de la nación*, que, si aparece de momento cual expresión abstracta, contiene un fondo real innegable, la resultante de todos los caracteres individuales, que han cumplido y cumplen vida asociada.

Si señalar el carácter de cada individuo, á pesar de lo íntimo que en sí contiene, *omne individum ineffabile*, es obra ya difícil, pues requiere encarnar la Psicología abstracta en la concreta; si lo plástico y vivo del carácter se aprecia en que el equilibrado (casi el ideal) equivale á la ausencia de todo carácter, ya comprenderá usted si está erizado de obstáculos el propósito de precisar el carácter nacional, máxime cuando la organización social, contribuyendo á formar el de los que de él carecen, contraría, por la rémora de la tradición, el de los que lo poseen muy acentuado.

Pero, ó yo me engaño ó usted cree conmigo que los que no podemos realizar grandes empresas, modestamente debemos gastar la vida en acometerlas, revelando cuánto nos preocupa la bondad de la intención y cuán despreocupados nos deja el éxito, luego que para conseguirlo hemos agotado el pobre arsenal de nuestros medios. Intentarlo es lo que usted desea. Pues consagrémonos á ello.

La ciencia del carácter, á la cual St. Mill denominaba *Etología*, es un *desideratum* que no puede ser considerado ni siquiera como una realidad próxima. De St. Mill acá se han acopiado numerosos materiales para su construcción. Se equivocaría por completo aun reuniéndolos todos, in-

cluso los novísimos de Paulhan, Le Bon y otros, quien presumiera que dicha ciencia ha excedido del *estado descriptivo* al de una reconstrucción sistemática. Con vulgarizar los resultados más generales y con añadir alguna observación propia, podremos cumplir nuestro intento, declarando que cuanto toca al carácter nacional tiene algún parecido con el aire y atmósfera que respiramos, que nos nutre y que no podemos percibir ni condensar en fórmula concreta. Será, pues, el intelecto el que temporalmente falle en el propósito, pero la exigencia del factor del carácter nacional se impone á la obra de la educación y con él contamos ó necesitamos contar, aunque nos acontezca como al personaje de Molière, que hacía prosa sin saberlo.

El carácter, señaladamente el nacional, se siente mejor que se percibe y sobre todo cuando se llega á conocerlo es en el contraste con otros (un español, por ejemplo, comparado con un inglés). Elementos fisiológicos, condiciones de raza y de medio, influencias hereditarias, tradiciones históricas, residuos de sentimientos que vibran al unísono, todo junto, en una proporción indefinida para la discreción del análisis y en una síntesis perceptible para la intuición, determina el conjunto de ideas y sentimientos que los individuos de un mismo país poseen al nacer y que constituyen el alma del grupo social á que pertenecen. ¿Quiere usted que llamemos á esta síntesis previa *carácter innato?* Tomada en la línea media, pues las excepciones (el genio y el vulgo) no pueden servir de base á inferencias inductivas, la expresión de dicha síntesis se halla en las instituciones políticas, en las artes y en la literatura.

Las circunstancias, la educación, las vicisitudes históricas, que proceden de influencias de otros pueblos, la acción

continua del tiempo, determinan una nueva síntesis, en cierto modo superpuesta ó mejor combinada en urdimbre tenue pero eficaz y constituyen la vida común de los individuos de un mismo país. ¿Le parece á usted que designemos á esta segunda síntesis *carácter adquirido?* Considerada también en su línea media, pues las excepciones (la utopia y la rutina) son extremos que desquilibran la social, la expresión de esta segunda síntesis se halla en los anhelos reformistas, en el progreso de las artes y en la renovación del sentido de las escuelas literarias.

Problema á la vez sociológico y pedagógico es el de señalar el punto de cruce entre la tradición y el progreso, entre el carácter innato y su modificación por el adquirido. Y además, problema político, pues remueve y fustiga todos los intereses creados, que se consideran en peligro inminente, y agita y enardece los nuevos que entienden malograrse si no comienzan por destruir los antiguos. El aspecto político del problema pedagógico explica el fenómeno, en la apariencia extraño, pero en el fondo natural, de que las gentes miren casi siempre, especialmente en pueblos atrasados como el nuestro, con general indiferencia cuanto toca al problema de la enseñanza y de la educación, y que la más mínima reforma despierte y ponga en guardia las más dormidas energías, que se entregan, aun las pacíficas, á una lucha de resistencia pasiva. Desde la Iglesia hasta las asociaciones más extrañas se conmueven y se ponen en guardia ante el anuncio de una reforma, siquiera la rutina, que enerva la acción bienhechora de la educación, no les moleste ni mortifique. La célebre ley Ferry, en Francia, y los empeños más ó menos prudentes, pero casi todos malogrados en nuestro país, de reforma de la enseñanza,

han sido, y quizá están siendo á la hora que corre, algo más que tormenta en un vaso de agua. Las mañas más ó menos arteras de aquellas Órdenes religiosas que oponían á los delegados de Ferry perros de presa, defendiendo la entrada de sus conventos, corren parejas con la fábrica de alarmas y denuncias, en tiempo de Orovio, de fingidos padres de familia, escandalizados de la inmoralidad gratuitamente atribuída á determinadas enseñanzas.

Siempre el pícaro interés de los hombres tiende á malograr el noble desinterés de las ideas. Lo que usted con su perspicacia plástica ha llamado *Pedagogía de la cesta del pan* esteriliza los empeños reformistas concebidos con la más sana intención. Presumo que no calumnio á usted si afirmo que entiende, lo mismo que yo, que debemos desviar nuestra modesta empresa de esta guerra sin cuartel, que nos proponemos *obra de paz* y que la cuestión de organizaciones y repartos del menguado presupuesto de Instrucción pública, cae por debajo, ó si otros quieren va por encima, de nuestro leal propósito. Nos ocupa y preocupa, ante todo, el propio oficio, al cual consagramos hasta nuestros ocios. Deseamos que se forme personal pedagógico *apto* ó que aumente sus aptitudes según las nuevas exigencias. Con personal apto en todas las esferas del Magisterio, devoto á su misión, y representante digno de una de las más importantes funciones sociales, ¿no cree usted conmigo que se facilitaría grandemente la acción, casi siempre perturbadora, del Estado, concediendo á la vida universitaria una autonomía que es la única redención posible de tanta y tanta rutina como invade la obra de la educación?

Ínterin los políticos de oficio se convencen de esta verdad y realizan obra de suyo tan fácil, sigamos nosotros

con la más laboriosa y difícil de precisar, siquiera en idea, lo que puede influir el carácter adquirido, modificando el innato, y pongamos aquí punto á esta enojosa digresión, sugerida por el polaquismo y la burocracia, que rigen con mero y mixto imperio la organización de la enseñanza.

Poseen elementos homogéneos en medio de su diferencia, por lo que toca á su génesis, el carácter innato y el adquirido, á saber: lo emocional y las ideas. ¿Cómo pueden las nuevas ideas arraigar en lo emocional? Si son copias más ó menos serviles, que trasplantamos como exóticas, caemos en los vicios ya censurados del modernismo. Las ideas no arraigan, ínterin, como dice Le Bon (1), no han bajado de las regiones movibles del pensamiento (la moda sólo vive del cambio) á la estable é inconsciente del sentimiento, donde se elaboran los motivos de nuestra conducta. Sólo de esta suerte, la educación, que siempre ha de ser una teoría, digan lo que quieran los dómines que fueron y los que serán, se convertirá en práctica y la idea, producto del intelecto, llegará á ser la *idea-fuerza* de que habla Fouillée, el obrero incansable de Caro y la madre de la vida de Goethe.

Hay que declararlo, aun cuando las gentes con razón se quejen de un *surmenage* intelectual: la instrucción precede á la obra de la educación; saber es poder, la única fuerza incontrastable es la de la idea, pero la de la idea que arraiga en lo emocional, que no es sólo eretismo nervioso, sino vibración de toda la cenestesia, sangre y músculos, luz y calor, impulso y vida. Por las ideas, luego que arraigan

---

(1) GUSTAVE LE BON: *Les lois psychologiques de l'évolution des peuples*.

en el fondo de lo emocional, mueren no sólo los mártires, se sacrifican también las muchedumbres. La idea, como decía el Apóstol á los gentiles, *liberavit vos*, os hará libres.

Ideas directoras que encarnan en lo emocional, tal es la fuerza propulsora que el carácter adquirido puede enviar á la posible y lenta modificación del carácter innato. Apenas si es precisa más aclaración de este punto para quien, como usted, tan acertadamente distingue la reforma política de la social, la ley que se archiva en la *Gaceta*, de la costumbre que se incorpora á la vida. Cuando se establezca el equilibrio inestable (signo de vida) entre lo afectivo y lo intelectual, lo mismo en el individuo que en el pueblo, ni el carácter innato será momia egipcia, que no admita reforma, ni el adquirido cruz en el agua ó veleta que se mueve en dirección del viento imperante. Y en la continua y doble corriente que ha de existir siempre del alma individual al espíritu colectivo, habrá puntos intermedios para hacer viable toda reforma aun en los extremos que parezcan más inconmensurables. Es decir, la sociedad y la nación formarán un todo indivisible, homogéneo y á la vez fecundo; ideal que no se presiente ni tiene visos de realizarse en el país que los modernistas citan como tipo ejemplar, en Inglaterra. Su organización político-social, tan decantada por los anglómanos, es un verdadero milagro de equilibrio como la torre inclinada de Pisa. Cuando comience sus oscilaciones, aterra pensar lo que será su caída. Allí la educación individual es completa, casi perfecta. La familia es modelo para todos, y sin embargo, Inglaterra, como nación, aun olvidando el botón de fuego con que hiere nuestra dignidad (Gibraltar), es el pueblo de la *fides punica*. Vale más allí el hombre que el inglés; es superior la socie-

dad á la nación; desequilibrio que se explica y aun justificará en su día su completa desaparición por la desproporción del intelecto y de la emoción. No es sólo su envidiable posición geográfica, escudo invulnerable de su independencia, ni su congénito utilitarismo, que la permite pasar el domingo en el templo para no acordarse de Dios en el resto de la semana, lo que acusa bases bien falsas y movedizas de su carácter formalista y externo; es, ante todo y sobre todo, una desproporción enorme entre lo intelectual y lo afectivo el vicio de origen del pueblo inglés.

No tengo necesidad de oponerme á la acusación de *intelectualista*, cuando ya la he rechazado en otras cartas ante interpretaciones que consideraba algo precipitadamente hechas por usted de mis opiniones y cuando en este punto comienzo por atribuir importancia á lo intelectual y á la idea, en cuanto arraiga en lo emocional, sin cuyo requisito es semilla que flota en el aire y no encuentra terreno abonado donde germinar.

Pero ello es lo cierto que movimientos, esfuerzos, actividad, energía, voluntad, etc., todo lo que, en suma, constituye la trama complejísima del carácter, lo mismo individual que colectivo, vale principalmente por el designio, propósito ó intención que revela. Y todo ello lo presta la idea, primera levadura que con lo emocional ayuda á la fermentación del carácter.

Si tomamos el alma individual, acercándonos cuanto sea posible al experimentalismo moderno, como la expresión abstracta de la actividad de todo nuestro organismo, actividad concentrada, con sus más altos impulsos, en el cerebro, no formaremos idea exacta de su característica diferencial como tal individuo, si nos atenemos sólo á las

tendencias comunes de los elementos del organismo (lo fisiológico y el medio), dejando preterido el factor dinámico de la *idea-fuerza*, que el cerebro concibe para que encarne en la conducta y en la vida. Extendiendo concepto semejante al alma del grupo social (espíritu nacional, de raza), es aún más visible la exigencia de contar con el factor ideal, pues, aparte de la razón indicada, el espíritu nacional es *más difuso*, menos concentrado que el de los individuos. No pierde, sin embargo, su nota específica, *la existencia para sí*, cualidad la más saliente de lo psíquico, antes bien la conserva el espíritu nacional, á veces con exagerado exclusivismo (egoísmo patriótico), que, repetido en círculos interiores y más estrechos, engendra la tendencia regionalista de que usted habla tan exactamente en su carta.

La difusión del espíritu nacional, especie de atmósfera, que por todas partes nos rodea, sin que se determine en ninguna ni sea posible encerrarla dentro de fórmula concreta, explica, merced á la facilidad de comunicaciones, á la diversidad de medios, á la Babel de influencias, al cambio constante de ideas, que se afloje algo el vínculo de la patria y que el extranjerismo (modernismo lo hemos llamado nosotros) *vista bien* para darse aire de gentes *d'élite* y superior á lo que se estima como rancio y anticuado. ¿No ve usted un ejemplo de lo que digo en el imperio absorbente de la moda, que impone servidumbre universal? Pero si se observa más y más en este punto, en seguida se nota que *la nuance* (matiz difuso) del sentimiento patrio se desdibuja y descolora cuanto se quiera en la indefinición é indiferencia de la vida superficial y cómoda, señalamente de las clases pudientes; pero ni en ellas, ni en ninguna otra desaparece por completo; duerme, no

deja de existir. Si usted oye á los que, víctimas de las persecuciones políticas (hipócrita máscara de una justicia llamada, por sarcasmo, histórica), han respirado la sombría atmósfera de la emigración, comprenderá cómo el espíritu nacional es algo semejante á cuanto más esencial se halla incorporado á nuestro sér. Parece, en efecto, á la salud, que sólo se estima cuando se está enfermo, á la libertad, que no se aprecia en lo que vale hasta que se pierde y á la propia dignidad, que únicamente se exalta al carecer de ella, efecto de algún insulto grosero.

Á vigorizar el espíritu nacional, no estratificándolo al rodearlo de muralla de la China, sino oxigenándolo con todas las influencias legítimas, debemos aspirar en la obra de la educación. Para ello hemos de librarnos del egoísmo patriótico de que «nosotros, ni más ni menos, nosotros somos los buenos», cuando por vicisitudes del tiempo y decadencias históricas, que no hay para qué enumerar, tanto y tanto tenemos que aprender de los demás. Á la vez hemos de emanciparnos de la preocupación tradicionalista, que no encuentra calor ni vida más que revolviendo el mortecino rescoldo de glorias pasadas, como si lo muerto no estuviera bien muerto por decretos del destino y por ley inexorable del tiempo y fuera siquiera racional identificar el criterio de lo mejor con lo más añejo. Si así fuera, holgarían cuantas consideraciones venimos haciendo acerca del carácter adquirido como condición para modificar, en parte, el innato. Al nexo de ambos en una ponderación plástica y en un equilibrio inestable como cualidades que distinguen el vivir del vegetar, hemos de referir el fin y tendencias de una educación nacional.

Moverse entre tantos y tantos obstáculos, examinar una

cuestión tan compleja, sentir la necesidad de soluciones concretas, cuando lo cuestionado es difuso y el pensamiento vago, es empeño que ni hubiera concebido, de no contar con la valiosa cooperación de usted, su mejor amigo,

U.

21 Noviembre 94.

III.

Sr. D. U. G. S.:

Determina usted, mi buen amigo, con tanta riqueza de color las numerosas y complejas condiciones que informan el carácter, que casi me asusta la idea de ocuparme de él. Pero nobleza obliga. Quien (con fines que los amantes del progreso de nuestra Pedagogía deberán estimar) se propuso colaborar con usted para empeñarle en esta ingrata senda, no le ha de abandonar en lo más áspero de ella.

Procuré en mi anterior indicar la distinción entre el carácter innato y el adquirido, y usted, con certera observación, determina los rasgos típicos de ambos y sus medios más acentuados de expresión.

Precisa reconocer que la plasticidad del carácter, lo mismo individual que colectivo, se conserva merced á la ponderación de las influencias que vienen del adquirido al innato. Considerado *éste* en nuestra patria en su manifestación literaria y artística, revela casi siempre el idealismo quijotesco imponiéndose á la sana, aunque grosera, tendencia realista de Sancho. Apenas si constituye excepción á

esta corriente central la literatura *picaresca* con su sentido certero de observación experta.

Nuestro apogeo literario, rico en la producción poética, resulta pobre, pobrísimo en la moral y filosófica. Las escuelas líricas se multiplican asombrosamente, y desde el sereno y profundo sentimiento de Fr. Luis de León, descienden á la arrebatada y á veces semierótica grandilocuencia de Herrera, para hundirse en los tortuosos giros de Góngora (Quijote de la rima) ó en los insípidos prosaísmos de Rebolledo (Sancho de la poesía). Hasta los místicos se dejan abrasar tan irreflexivamente por la llama de lo emocional, que en su ciego arrobamiento van muchas veces á estrellarse contra la inflexible susceptibilidad de la Inquisición.

En las artes del espacio, el predominio es todo de la pintura. El brillo del color se impone á la severidad de la línea.

Escultores y arquitectos respiran aire extranjero (ha de contarse lo mudéjar como derivación de lo árabe): Murillo y Velázquez marcan el Renacimiento, pero el Renacimiento á la española; estudian para saber, no para imitar, y sintetizan en sus obras el carácter de nuestra raza: idealismo exaltado (las Concepciones); realismo sano y poético (las Lanzas, los Borrachos).

De continuar haciendo iguales observaciones en los menguados siglos que sucedieron al de Oro, las notas típicas, más ó menos vibrantes, serían siempre las mismas, y su persistencia á través de tantas y tan desfavorables vicisitudes históricas dice muy alto que ellas constituyen el fondo del carácter nacional. Manifiéstase en él, oponiéndose á hacer viables los impulsos del carácter adquirido, una impetuosa exaltación de lo emocional, que constituye idio-

sincrasia propia de nuestro abolengo y es raíz viva de nuestros heroísmos, al par que de nuestras decadencias.

A encauzar y calmar esta enfermiza exaltación (causa real de nuestro desequilibrio) parece que debe tender todo ensayo de Pedagogía nacional. ¿Cómo? Si la privación es causa del apetito, contrariar la naturalísima exuberancia emocional, conteniéndola, ya con la antigua y dura ley de la palmeta (la escuela tradicional), ya con el rígido formalismo británico (la novísima tendencia modernista), engendrará estados patológicos, casi sintomáticos de un cierto histerismo, que se revela á todas horas en nuestros dislocados hábitos políticos y en nuestras personalísimas discusiones parlamentarias. Por el contrario, favoreciendo y aun estimulando (siempre dentro de límites racionales) la manifestación de esa misma exuberancia, se conseguirá regularla y dirigirla á fines útiles, evitando que se agoste ó se malogre.

Vida activa y laboriosa, empleo regular y útil de todas las energías, eso precisa la dirección del carácter nacional, si no ha de caer ó en un estéril quietismo ó en un desenfrenado fantasear.

El carácter adquirido toma del medio circundante las influencias que ha de incrustar en el carácter innato para lograr su relativa mejora; pero tales influencias son transitorias y pasajeras, si no se fijan por virtud del hábito, segunda naturaleza. El hábito, para incorporarse á la naturaleza primitiva y modificarla perfeccionándola, ha de conformar, en cierto modo, con ella, en vez de contradecirla abiertamente. Del olvido de esta condición nace el error de vestir nuestra enseñanza anteayer á la francesa, ayer á la suiza y hoy á la inglesa. ¡Quién sabe si mañana

nos traerán el último figurín del pueblo de actualidad....., del Japón! De todos debemos aprender, pero de ninguno copiar, estableciendo distinción entre ingerir y asimilar.

Tomando como punto de partida las condiciones innatas, las adquiridas han de proponerse mejorar lo bueno, atenuar lo perjudicial, estableciendo perfecta ponderación entre lo ingénito y lo adventicio, de tal suerte que lo segundo sea ampliación y consolidación de lo primero.

Para llegar á este equilibrio (inestable si ha de ser fecundo) entre ambos elementos, el innato y el adquirido, ha de tenerse en cuenta que la obra de la educación dirige su esfuerzo á lo que puede denominarse la *línea media*, dejando por el momento como preteridos, cual elementos que no son susceptibles de educación, los dos extremos: el genio y el vulgo.

En la *línea media* se concreta, determina y toma carne y hueso el carácter nacional. Educar la línea media es educar el pueblo, convirtiéndolo en genuina representación del espíritu patrio.

Hasta ahora, entre nosotros, la educación nunca ha buscado la línea media. Las clases altas, para educarse, se han aislado, conceptuando degradante (y con razón, dadas las condiciones del medio) la asistencia á la escuela popular. ¿Qué observaciones, qué experiencias han podido hacerse jamás en ella? Ninguna. De ahí proviene el desconocimiento completo de las propias cualidades y de los procedimientos adecuados para hacerlas fructíferas.

Aunque sea entrar en campo para usted ingrato, el de las cuestiones de organización, es necesario repetir una y otra vez que mientras las escuelas sean indignas de tan honroso nombre, mientras la educación no sea igual para

todos, los nobles esfuerzos de los buenos Maestros resultarán estériles, y nuestra *línea media* educable continuará borrosa, indecisa, perdida en la penumbra, en la cual se perderán también las reglas que á su dirección hubieran de aplicarse. Inútiles son estas reglas en lo que se refiere al vulgo, para el cual todas huelgan. No ha de considerársele, sin embargo, como elemento estéril en absoluto; su observación atenta enseña empíricamente, y de modo negativo, lo que debe evitarse para no caer en su densa corriente y lo que ha de hacerse para disminuir esa inmensa masa que (á pie y en coche) lo llena todo con su vacuidad, aunque parezca paradoja: Ha de tender la educación á ensanchar esa *línea media*, culta y reflexiva, nutrida de ideas y sentimientos, que forma el núcleo de todo pueblo verdaderamente civilizado. ¿No ha observado usted que en nuestro país se lee muy poco, en particular por las mujeres? Es que aquí casi todos somos vulgo. Y lo somos porque el fértil terreno de nuestra condición propia, ó queda baldío, ó recibe semillas que no puede fecundar.

Necesitados estamos de un genio que, rompiendo con la rutina, traiga á la educación un nuevo sentido, inspirándose, no en los grandes reformadores (que reformaron para los hombres de su tiempo y de su raza), sino en las necesidades y en el carácter nacionales.

Mientras no llega el artista, los humildes obreros iremos, en la medida de nuestras fuerzas, acopiando materiales para la obra. Que desechando usted su casi meridional indolencia, aporte los valiosos de que dispone, desea su afectuosa amiga,

C.

22 Diciembre 94.

Srta. D.ª C. S. O.:

Mi buena amiga: Percibo claramente y estimo muy mucho lo valioso de su colaboración; pero además, noto que la natural perspicacia de usted se convierte para mí en especie de *índice mental*, que con su eficaz poder sugestivo encauza mi pensamiento por donde y como usted se lo propone. Obedezco con gusto á tan grata sugestión y anoto una vez más la verdad de que en la llamada *debilidad* de su sexo se encuentra la fortaleza.

Las acertadas consideraciones que en forma de inciso usted hace al comienzo de su carta, acerca de las manifestaciones artísticas como expresión de nuestro carácter nacional adquirido, estimulan al pensamiento para entrar en asunto que, en parte, se roza muy directamente con el nuestro, es decir, en cuestiones de orden social, que, si afectan á la obra de la educación, de ella también trascienden.

Como símbolo siempre vivo y plástico de las manifestaciones del genio nacional, indica usted el *Quijote*, que se reproduce en cierto modo en la lírica y en el brillo del color de la pintura. No me opongo á que consignemos como nota bien acentuada de nuestro carácter nacional hasta fines del siglo anterior, el genio aventurero y caballeresco, del cual derivan las degeneraciones que casi hemos alcanzado en nuestros días, de los intrépidos guerrilleros y de los valerosos bandidos de la cepa bonachona de Candelas. Pero á partir del siglo que está para terminar, el pueblo del general *No importa*, si agotó su esfuerzo heroico en la

épica empresa de la independencia patria, no logró asimilarse del nuevo espíritu de los tiempos, más que la cáscara y la vestidura. ¿Cómo había de penetrar en su médula, cuando denostaba por antipatriotas á los que motejó de afrancesados?

Muerto, quizá en la conciencia al par que en la realidad, el ideal de grandezas con nuestra decadencia por plano inclinado; en *debâcle*, sin desquite posible, las ingenuas aspiraciones de los legisladores del año 12; concentrado todo el nervio de la vida social en el formalismo de la política; por norma el éxito del momento contra toda fuga hacia lo ideal, que es lo que representa siempre la ambición legítima; anémica en el fondo, sin ser rediviva en la conciencia la fe religiosa, á pesar de sus sangrientas y fanáticas explosiones en las guerras civiles, ¿no percibe usted, mi discreta amiga, maltrecho y ferido para siempre el Quijote tradicional? Sí. Puede asegurarse que el polvo de sus cenizas sólo cubre los infolios, incunables y documentos inéditos que pudren de humedad y de olvido en nuestros abandonados archivos, sin que la vida galvánica y formalista que les presta una erudición indigesta sirva más que para convencernos de que torres que desprecio al aire fueron.....

Murió nuestro ideal nacional; apenas si vibra en el siempre noble y santo sentimiento de la patria, escindida y dividida con la dolorosa separación de Portugal y con la herida sin cicatrizar del zarpazo de los ingleses, al apoderarse de Gibraltar.

No decae impunemente el genio nacional hasta límites tan dolorosos. El individuo vive dentro de su medio, y el más cercano, aparte la familia, es el de la patria, usualmente llamada segunda madre. El desaliento y la falta de

vigor han repercutido del espíritu colectivo al individual. No somos, no, Quijotes á la hora presente. *Fin de siècle* es, más que francés, español. París, con su impresionabilidad excesiva, pone de relieve un *Panamá* en grande, al cual aplica el cauterio de la ley, ya que no se sienta con energía para imponer el desinfectante de la moral; pero ¡cuántos *Panamás* chicos quedan aquí impunes ante la ley, y pasan con la patente de corso «evitemos el escándalo»! Sociedad como la actual, que confunde sofísticamente lo legal con lo justo, que identifica la tolerancia con la indiferencia, ha de producir más Rinconetes y Cortadillos, los héroes de la literatura picaresca, que Quijotes. Por mal que impresione al soñador y optimista idealismo de usted, no es lícito cerrar los ojos á la evidencia. La *yernocracia* y la *factura de cupones*, únicas fibras que dan jugo, esparcen la ictericia moral á través de todo el horizonte.

Consignemos el hecho, y sin hacer gala de Aristarcos, pues nadie (y nosotros no nos tenemos por seres excepcionales) se ve libre del contagio en aire mefítico, procuremos inferir consecuencias para nuestro problema. Es difícil, en el atomismo social que nos rodea, con el aislamiento y egoísmo que nos domina, señalar corriente central que encauce el espíritu nacional. Bastará para que usted se convenza de ello que se fije en lo exclusivo de las explosiones del regionalismo, círculo, por más estrecho, más intenso y más vivo aun que el anémico de la colectividad. Ni en la monstruosa federación del Imperio germánico, ni en el aluvión del austriaco, se señala con acentos negativos tan plásticos como entre nosotros el espíritu regionalista. ¡Quién sabe si será efecto de que en el destino de los pueblos, la fuerza, cuando sirve á algo grande y general, se

impone siempre, aun con las repulsivas formas de la violencia!.... ¿Concluiremos, con un desaliento pesimista ante la anemia de nuestro carácter nacional, dejando indolentemente que España viva sola y exclusivamente una vida de reflejo? Por injusto y por antipatriótico habría que rechazarlo.

Lo que sí resulta impuesto es fiar gran parte de la empresa á la obra redentora de la reforma de los individuos, señaladamente á la formación del personal del Magisterio, que, dicho sea en honor de la verdad, despierta del sueño tradicional de la rutina y se interesa cada vez más y mejor en su nobilísima misión. Cuando se logre, y camino para ello parecen indicar los frecuentes *Congresos pedagógicos*, que haya un Magisterio apto y con plena conciencia de su misión, será relativamente fácil determinar en él, por ministerio del fin en que todos se ven empeñados, *corriente central*, común, verdaderamente nacional, que, encarnando en lo más esencial del carácter innato, convierta sus cualidades ingénitas en *redivivas* al conjuro de las influencias provechosas que puede aportar el adquirido, merced á un nuevo y superior sentido que ha de señalar la meta de sus deseos, ante todo en la reforma moral. Porque la vida social (y la Pedagogía tiene aspectos sociológicos innegables) se determina según *estados sincréticos* y según *estados críticos*. Son los primeros momentos solemnes en los que se recogen y clasifican los frutos reunidos por el trabajo en común de todos. Son los segundos (y en ellos nos encontramos) posiciones inestables, laboriosas, de verdadero tránsito, en las cuales aspiran, aun inconscientemente, el espíritu individual y el colectivo á formar conciencia más amplia de la realidad y á concretar ideales que sustituyan

á los ya vividos. Consiste ¿cómo ha de ocultarse á la penetración de usted? el arte difícil de hacer viable obra de suyo tan fecunda en ponderar el ritmo continuo del carácter innato con el adquirido, sin intentar vanamente que los anhelos innovadores del segundo contradigan abiertamente las cualidades nativas del primero. Basta á mi fin repetir aquí la certera distinción que usted establece en su carta entre ingerir y asimilar; distinción que sirvió de base á Hæckel para su ley llamada de la *heteronomia*, ley que templa la inflexible de la evolución y, merced á la cual, pueblos colocados temporalmente fuera de la corriente histórica se pueden asimilar rápidamente los resultados beneficiosos de la cultura humana, sin recorrer las etapas intermedias, en las que se ha elaborado la cultura (valga como ejemplo de momento, el Japón). De la mayor ó menor facilidad con que podamos nosotros seguir esta ley será garantía, ante todo, la plasticidad de nuestro carácter nacional, un tanto petrificado, efecto de las vicisitudes históricas que dejamos indicadas.

Confirma el sentido de cuanto va expuesto la acertada aseveración que usted hace de que, sin negar que el vulgo da la materia prima sobre la cual ha de actuar el pedagogo, y el genio la dirección que deba aplicarse, la obra de la educación se encamina principalmente á elevar intensiva y extensivamente la *línea media*, médula del carácter nacional. Quizá no es arriesgada la conjetura de que nuestro carácter nacional atraviesa una existencia anémica, efecto de que un liberalismo declamatorio y una centralización absorbente ha hecho afluir la vida á los centros (absentismo) y lo rural ha quedado como barco sin brújula, viviendo á la antigua y teniendo que gastar á la moderna. El lamen-

table atraso de algunos pueblos que se hallan á las puertas de Madrid sirve de indicio del mal á que nos referimos. Centros intermedios, medios diferenciados, puntos de tránsito no se encuentran en nuestra educación, y la vida aislada á que se ve condenado cualquier individuo culto en una aldea hace *pendant* con la grotesca que arrastra en los grandes centros el baturro que viene á ser carne de cañón para los timadores.

Nuestra clase media es *la enriquecida con la desamortización*. Aparte el bienestar económico, apenas si se le nota diferencia de las demás capas sociales que la capacite para ser el nervio de la vida nacional. Efecto de nuestra accidentada vida política, la llamada clase media se ha sentido impulsada por un liberalismo abstracto (el que garantizaba sus compras de la desamortización), con dos límites negativos: el temor al pueblo y la envidia á la aristocracia, cuyas formas exteriores ha pretendido copiar con más ó menos acierto, poblando la comedia social de cursis sin cuento. Y la verdad es, á pesar de la apoteosis inconsciente que por imposición de la moda se hace del anarquismo, que la clase media debe de ser el centro de toda vida nacional. El movimiento democrático favorece el gradual ascenso de la línea media y, contra radicalismos declamatorios, no consiste la democracia en que los menos sufran lo que padecen los más (tendencia mecánicamente igualitaria), sino en que la mayor cantidad posible de los que sufren lleguen á obtener las condiciones que egoístamente disfrutan los menos. La evolución no es un movimiento descendente; consiste en un desarrollo ascendente, lo mismo en el aspecto social que en el pedagógico. Reclutar para una clase media vigorosa contingente del numeroso de la vulgaridad, á fin de

que ascienda lo ínfimo y descienda á tomar base el prestigio legítimo, es difundir, más que concentrar, el pan espiritual de la educación; es reconocer la necesidad de su energía intensiva y á la vez de su fuerza extensiva. Ménos genios y menos esclavos es la tendencia social hoy imperante. Las desigualdades que sirven de instrumento al progreso (grandes hombres, privilegios, símbolos, prestigios etc.) son cada vez más favorables para la igualdad y menos opresivas para la masa, cuya línea media asciende con lentitud, pero con constancia. Semejan chorro de agua caliente que brota en el centro de un lago profundo. El agua hirviendo que dimana de las profundidades del suelo se eleva en un principio, pero como vuelve á caer al lago, el nivel general del líquido se iguala en toda su extensión y aumenta todo él.

Transige el que está arriba, temiendo que el que todo lo quiere todo lo pierde; exige más y más el que se halla en los peldaños ínfimos de la escala social, porque instintivamente presiente que el movimiento es la vida y que la variabilidad del medio es la condición de todo progreso. Y, en tanto, la línea media crece; el *aurea mediocritas* es ley de vida y el hombre que adquiere el inestimable bien del sentido común (el menos común de todos) se habitúa á pensar como un semidiós y á obrar como un burgués. La educación y la herencia, en un *meliorismo* lento y continuo, suavizan las costumbres, acumulan hábitos que del carácter adquirido repercuten en el innato y transforman al hombre de egoísta en altruísta para que le resulte imposible buscar su utilidad á expensas de la del prójimo, á la manera que el instruído y bien educado se considera ya hoy incapaz de un secuestro ó de un robo con violencia.

Llegará el día (quizá no está lejano, si se observa el afán con que se evita el escándalo, pagando tributo el vicio á la virtud) en que las faltas morales serán consideradas por la opinión como más ridículas que las denominadas de cursilería.

Estimulando la educación el gradual ascenso de la línea media, corrigiendo con un sentido certero lo mismo lo negativo y rutinario del vulgo que lo utópico y soñador del genio, podrá conseguir que las notas extremas, que tienen su relieve estético para el arte y su vigor lógico para la ciencia, señalen puntos de conexión y transacciones fecundas para la vida, cuya ley es la de la mutua tolerancia, único molde dentro del cual cabe la piedad. En todas las transformaciones sociales (y honda la requiere el estado crítico del problema pedagógico), rezagados y descontentos, dislocados de la colectividad, protestan con mayor ó menor violencia del nuevo orden de cosas (reformas) que se inicia y establece y creen que lo anormal, lo aparatoso y lo excepcional han de servir de lenitivo á las imperfecciones inevitables en todo estado social que obedece á la máxima de que lo mejor es enemigo de lo bueno, es decir, que en lo humano, lo perfecto es una abstracción y lo perfectible lo único real y vivo. Son las protestas de todo tradicionalismo legitimista ó los gritos de violencia de los que corren tras nuevas utopias. Ambas manifestaciones extremas mantienen vivo el espíritu aventurero del trabucaire y del revolucionario, de la demagogia blanca y de la roja. Y como no hay anhelo social que no tenga su adecuada manifestación artística, el romanticismo, que hoy se denomina simbolismo, decadentismo, etc., sigue desdeñando, por vulgar, la normalidad y la ley y poniendo el ideal en lo anormal y en la enfermedad, execrando la so-

ciedad y la cultura y aspirando á un eretismo nervioso que suele ser el terreno fértil donde se desarrollan los desequilibrados. ¿No le parece á usted, mi buena amiga, que atmósfera tan viciada es la que hace arraigar en nuestro carácter nacional la exaltación afectiva, la extremada emocionabilidad que usted ha señalado tantas veces como mal de origen de la idiosincrasia de nuestro pueblo?

La relativa facilidad con que entre nosotros se pasa de uno á otro extremo de la emoción, de tal suerte que con rapidez vertiginosa marchamos de un entusiasmo irreflexivo á una indiferencia semicadavérica, revela la inconsistencia de nuestro carácter individual y social. Extremados en todo, vamos de un punto al antípoda, cegados por el fuego del fanatismo y sin que nos guíe la luz que pudiéramos recoger de esa lumbre, regulando y aun dominando nuestras semiafricanas pasiones. El calor de la emoción asfixia al intelecto. Cuando á nuestros políticos experimentados se les oye repetir con cierto desaliento: «Este es un país ingobernable»; cuando á nuestros pedagogos, encanecidos en la labor de la enseñanza, se les escapa la exclamación: «Aquí se desea más el papel mojado del título académico que el saber», unos y otros se hacen eco de la misma deficiencia congénita con nuestro carácter: la de un predominio excesivo de la vida emocional. Todos, efecto de tal predominio, nos sentimos capaces, como los acaudillados por el general *No importa*, de sacar, en un momento dado, de la cepa de nuestra pereza nacional madera de héroes. Agotado el esfuerzo del momento, que en ocasiones llega á lo épico, pocos nos consideramos aptos para un empeño lento, tenaz y que siga la prudente máxima *Festina lente*, camina despacio, pero camina.

Y aunque de momento parezca que con digresiones episódicas nos desviamos de nuestro tema, entiendo que nos hallamos dentro de él. Porque es evidente que si aumentamos la plasticidad de la línea media; si con lo hoy llamado enseñanza *cíclica* ampliamos su horizonte para que á pleno pulmón el intelecto respire el oxígeno que en todas direcciones y aspectos exhala la realidad; si con la disciplina que dejamos señalada procuramos que la curiosidad espontánea se convierta en reflexiva, habremos de lograr que nuestros entusiasmos excesivos encuentren su compensación y su lastre en una inteligencia bien nutrida, que ofrezca terreno fértil para que fecunde en él lo que constituye el fin primordial de toda educación: la penetración íntima de la sensibilidad con la inteligencia, de cuyos limbos surge el carácter.

Merced á hábitos acumulados (primero en el individuo, dada la inconsistencia del carácter nacional), será posible convertir el entusiasmo en reflexivo, á fin de que las iniciativas propias refluyan desde los medios más próximos á los más amplios de la nación. Formar el hombre como base del ciudadano, y formar el hombre para que adquiera conciencia de que es producto de dos influencias igualmente importantes, la herencia y la educación, sin que ninguna de ellas anule á la otra, equivale á precisar en qué límite es legítima la acción innovadora y en qué tanto la vida ya cumplida, la que por acción inconsciente de la herencia se halla incorporada á nuestro sér, constituyendo carne de nuestra carne y hueso de nuestro hueso, puede dar jugo y materia asimilable. Precisamente de la ponderación y equilibrio de ambos factores surge la síntesis de la personalidad, que es el individuo consciente de su medio.

Usted, que posee una personalidad tan acentuada y un carácter tan equilibrado, podrá determinar tan pronto como quiera el grado de reforma de que son susceptibles ambas influencias. Por pronto que lo haga, siempre esperará su próxima con impaciencia su mejor amigo,

U.

1.º Enero 95.

IV.

Sr. D. U. G. S.:

Perdóneme usted, amigo mío, si comienzo mi carta lamentándome del tono pesimista y desalentado que domina en la suya.

Las observaciones de usted respecto de la atonía y anemia nacionales, que nos hacen pequeños hasta en los defectos, poseen relativa verdad; pero no olvidemos, mi excelente amigo, que, si de la caja de Pandora salieron todos los males, quedó en el fondo la esperanza.

Es cierto que no estamos bien y lo es más todavía que lo peor que puede sucedernos es continuar en el mismo estado. Cuando un organismo se halla debilitado por males crónicos, no puede resistirlos largo tiempo y, una de dos, ó sucumbe ó su propia energía determina (por sí misma ó excitada por cualquier estímulo) un cambio que le vigoriza.

Tales cambios van siempre precedidos de crisis penosas; ¿la atravesará al presente nuestra patria? Cuando, repuestos apenas del esfuerzo titánico que nos libró, al comenzar

el siglo, de sufrir la suerte de Polonia, pensamos en emprender la senda trillada ya por los pueblos que habían cumplido su evolución, fiamos todo intento de mejora y progreso á las reformas políticas, adoptando, con acierto ó sin él (no soy quién para determinarlo), las implantadas en naciones cuya cultura aspirábamos á emular. Por desgracia, se olvidó totalmente que las reformas políticas sólo pueden ser fructíferas á condición de arraigar en las sociales, que á su vez exigen la base de una sólida educación. De tan fatal olvido proviene en gran parte (en mi humilde opinión) el actual desequilibrio, acentuado cada vez más por el enorme desnivel que existe entre la cultura de los pueblos pequeños (la mayor parte de la nación) y la de los grandes centros. Trabájase en éstos con ansia febril por alcanzar la ciencia. Se estudia, se observa, se investiga, se descubre, se inventa y se crea. Mas al llegar el instante de recoger el fruto de tan rudos afanes, ¿á quién ofrecerlo para que lo saboree? A una masa tosca é indiferente, que sólo conoce del progreso los amaños electorales y el aumento de contribución y ejerce sus derechos vendiendo el voto ó cumple sus deberes ocultando la propiedad. Semeja nuestra sociedad cuerpo de niño con cerebro de adulto, cerebro que, falto de equilibrio, contrae una hidrocefalia intelectual que convierte el cuerpo social en un sér raquítico.

Pero no es esta la única causa que puede señalarse á nuestro malestar. Existe otra, si no tan extensa, por lo menos tan honda.

La clase media, aunque cuente entre sus individuos algunos degenerados de las clases altas, fórmase, en su casi totalidad, de la selección del vulgo. Para elevarse en la esfera intelectual, como en la económica, ha enviado sus hijos á la

universidad, pero ha dejado á sus hijas espumando el clásico puchero (única labor considerada compatible con la honradez) ó les ha enseñado á parodiar ridículamente, en paseos y teatros, la libre *allure* aristocrática. En ambos casos el intelecto ha permanecido en estado rudimentario. Necesariamente, el desequilibrio intelectual, seguido muy de cerca por el moral, se ha producido, y entre las aspiraciones del hombre culto y las de la mujer *parvenue* media un abismo que se ciega por ahora, dando el nombre de familia al conjunto de personas que viven bajo el mismo techo.

No necesito, mi perspicaz amigo, hacer á usted más indicaciones. En lo social, desnivel entre la cabeza y el cuerpo; en lo doméstico, desnivel entre el cerebro y el corazón.

No crea usted que si señalo males es para sentarme, asalariada plañidera, á llorarlos en el umbral, no. Yá sabe usted que tengo fe en todas las redenciones.

Al modo que un organismo enfermo reintegra su salud, ó por un principio sano que en sí encierra (energía propia), ó por la excitación de un estímulo exterior asimilado (acción terapéutica), el organismo nacional ha de reintegrar la suya empleando ambos medios.

El pedagogo debe atender á la espontaneidad latente del educando, mas si se durmiera ó debilitara, ha de excitarla con estímulo adecuado, que lo será tanto más cuanto se tome de medio más cercano.

La espontaneidad y el medio que la estimula son realmente el eje alrededor del cual gira toda la educación. Revélase en la primera el carácter innato; corresponde al segundo contribuir á formar el adquirido.

Mas la relación de la espontaneidad con el medio indi-

ferenciado suele resultar entre términos inconmensurables. Del medio diferenciado y diversificado al individuo pueden y deben señalarse en la enseñanza grados que, cual puntos de tránsito, como peldaños, conviertan la obra educadora, más que en una serie de saltos irregulares y violentos, conjunto de esfuerzos fragmentarios é inútiles, en marcha lenta, pero continua y fecunda como lo es el proceso mismo de la naturaleza viva. Tan necesaria gradación falta en nuestra enseñanza y contra tal deficiencia se estrellan el saber, el deseo y la aptitud del Maestro.

Aunque hablar de defectos de organización no tenga nada de psicológico, es imposible, para quien se ocupe en serio de nuestra enseñanza, no decir algo sobre ellos. Los pueblos que emplean útilmente sus energías las gastan con preferencia en procurarse vigor interno. Nosotros, pueblo atlético.... de fantasía, no nos preocupamos de semejantes futilidades. Alemania, los Estados Unidos y Francia (después de la *debâcle*) han comprendido que el espíritu del niño no se educa, como el cuerpo de los artistas de circo, dislocándolo y que para alcanzar la plenitud de vida concretada en un carácter precisa someter su desarrollo á un ejercicio metódicamente graduado.

A este fin, el medio (plan educativo) se ha diferenciado y hecho adaptable, y desde la escuela de párvulos á la universidad, la enseñanza asciende gradualmente en serie ininterrumpida de eslabones que reciben nombres diversos, pero que pueden sencillamente denominarse «desarrollo continuo y racional de las facultades por medio de la educación».

Dejemos á un lado la falta de gradación en nuestra enseñanza primaria: todos sabemos lo que tiene de irrisoria

nuestra clasificación de las escuelas en elementales y superiores; en unas y otras se empieza por enseñar á deletrear. Busquemos los círculos intermedios entre la instrucción primaria y los estudios universitarios, los Institutos. Ocuparme de ellos hablando con usted fuera por mi parte verdadera osadía. Creo, sin embargo, que ni realizan el objeto para que se crearon, ni llenan el vacío que media entre los dos puntos extremos de la enseñanza. El mismo Estado ha venido en parte á reconocer la necesidad imprescindible de estos círculos intermedios con el ensayo hecho en la creación de las Escuelas de Artes y Oficios. Aunque tal ensayo quizás se malogre (entre nosotros, las cosas imperfectas nadie se ocupa en perfeccionarlas, sino en demolerlas), es plausible por la tendencia que entraña y sería conveniente que le siguieran otros de índole análoga, á fin de dar mayor complejidad á la organización de la enseñanza y permitir á la clase media (núcleo de la nación) abrirse múltiples caminos practicables (no ásperas y desconocidas veredas de explorador), por los cuales dirigir sus energías.

Entonçes la línea media engrosará hasta llenarlo todo (aspiración de las sociedades modernas, anticipada muchos siglos por la consoladora igualdad del Cristianismo), y sólo quedarán fuera de ella el genio (reverberando, como el sol, su luz sobre el mundo) y el vulgo, viviendo (como el topo) en la sombra de la ignorancia. No sé si por distracción he desviado un poco nuestra labor de su verdadera ruta. ¿Quiere usted tomarse el trabajo de encauzarla? Se lo agradecerá su buena amiga,

C.

6 Enero 95.

Srta. D.ª C. S. O.:

Mi buena amiga: No niega usted en su bien pensada carta el ambiente de ictericia moral que rodea nuestro horizonte social y que procuré bosquejar en mi anterior. Ni los colores eran tan acentuados cuanto exige la crisis que atravesamos, ni aunque tuvieran tonos más vivos había de caer yo en el pesimismo, siquiera lo considere como el aperitivo que despierta las energías más dormidas. La *duda especulativa* y la *esperanza moral* indican una posición intermedia compleja, de equilibrio inestable, como todo lo vivo, que puede redimirnos de la desesperación pesimista y de la *delectatio morosa* del optimismo, que algunos apellidan fe de los imbéciles. En tal posición intermedia hemos procurado, ambos de común acuerdo, con sincera convicción y con vivo anhelo, informar nuestro criterio, cuando, juzgando en una nota la debatida cuestión del optimismo y del pesimismo, hemos sintetizado nuestro humilde parecer al comentar las palabras de Espinosa, *neque flere*, *neque ridere*, *sed intelligere* (1).

Cuando usted afirma que las reformas políticas sólo pueden ser fructíferas á condición de arraigar en las sociales (base de una sólida educación), reconoce cuanto dejo indicado acerca de la anemia del carácter nacional y además señala el vicio de origen que le enerva y mantiene en existencia galvanizada, de la cual no sale por la obra lenta de

(1) Nota á la primera carta de la serie segunda.

la educación, sino por esfuerzos momentáneos ó exaltaciones patrióticas, que, una vez pasadas como nube de verano, hacen declinar las energías sociales en una indiferencia casi punible.

Hemos cultivado una planta de estufa, el formalismo político del Estado, que regula, *según las leyes escritas en el papel*, hasta la manera de andar, y hemos abandonado, dejándola inculta, la planta frondosa de la sociedad, cuyos gérmenes, vivos y espontáneos, han sido atrofiados por la *mansa anarquía* de la burocracia moderna. En nuestro propio asunto, en la obra de la organización de la enseñanza (respecto á la cual gratuitamente me atribuye usted invencibles repugnancias), podrá usted caracterizar todas nuestras deficiencias, si recuerda que hemos copiado el montaje oficinesco de Francia, y que allí, durante el segundo imperio, Mr. Duruy, hombre laborioso y bien intencionado, fiaba el éxito de su empeño á una rutinaria uniformidad de que se envanecía. Cuentan que frecuentemente sacaba su reloj y decía: «Sé fijamente que á esta hora explican en todas las clases de todos los Departamentos de Francia y en París mismo tal materia.» ¡Qué igualdad más mecánica! ¡Qué formalismo tan estéril! ¡Cuán pobre y raquítica la espontaneidad del pedagogo y del educando!

No necesitará usted extremar mucho las inferencias para dar con el tóxico que ahoga y mata el sentido real y vivo de la obra amorosa de la educación. De atmósfera tan enfermiza brota el germen mortal de la ciencia académica y oficial, de aquella previsora filosofía de Cousin, que concebía un sistema de las ideas para un país constitucional, otro diferente para el regido democráticamente, y aun un

tercero para el pueblo que padecía la organización autocrática. La filosofía, *alma mater scientiarum*, lema que parece una irrisión puesta en el frontispicio de algunas universidades; la filosofía, si no es toda la enseñanza, imprime sentido y dirección, presta savia y vigor á todo empeño educativo. Es hija de una elaboración propia, interna y espontánea, pues no se manda en las propias convicciones, ni siquiera se logra imponerlas por el hierro y el fuego. Las ideas, como lo intangible, no admiten coacción externa. ¿Se impone oficialmente? No hay filosofía ni hay ciencia. El Maestro no es maestro, es repetidor mecánico. La enseñanza, como la luz, tiene su variedad de matices, y el pensamiento, que la percibe, tiene por ley la controversia. Una habitación, llena de miles de volúmenes de un mismo libro, no es una biblioteca, es un almacén. Un cerebro, lleno de una sola idea, es un obsesionado. El hombre de un solo libro, *unius libri*, tiene un saber que fustiga con su erudición al mismo Dumas (padre), que se siente contrariado por la mucha geografía que de Villers-Coterets sabe un cochero y que, sin embargo, ignora que es la cuna del célebre novelista.

La ciencia oficial, la académica, la que artificiosamente elabora la burocracia, es la esgrima frente al espejo, es el comentario de las opiniones del Ministro (cuando el Ministro las tiene) que concede la cátedra. De tan baja condición á la sublime que se piensa del sacerdocio del Magisterio, hay más distancia que de polo á polo. ¿Qué remedio arbitrar? Que la enseñanza deje de ser resorte de gobierno para comenzar á convertirse en función social; que al rutinarismo oficinesco sustituya la variedad fecunda de la espontaneidad latente y virtual que anida en todo

intelecto capaz de ocuparse en adoctrinar á las gentes. Luego la espontaneidad, lo mismo la del pedagogo que la del educando, la primera señalando norte y la segunda siendo encauzada, ambas con su frondosa variedad, determinarían impulsos propios, que emanciparían por completo de la rutina á toda la enseñanza. Habría entonces medio adecuado y aun pluralidad prolífica de medios para que la enseñanza surgiera, como la intensidad de matices de la luz, en la diversidad de grados y capacidades de cada uno. Algo de lo que me permito indicar se halla presentido y aun intentado con lo que se llama hoy *enseñanza cíclica*. Pero ínterin á la mayor intensidad que se atribuye á cada etapa de la enseñanza (claro está que siempre en razón de la edad del educando) no corresponda grado propio de la enseñanza misma, se malogrará el intento. De donde es fácil inferir que la reforma de *fond en comble*, de que se halla necesitada la organización de la instrucción pública, ha de arrancar de la primaria y debe dominar en toda ella la tendencia á convertir la educación en *función social*, que el Estado sólo como en *tutela* debe estimular y provocar.

De la sinopsis ó cuadro que en líneas concéntricas pudiera idearse para una *reforma orgánica*, *connexa* de todos los grados de la enseñanza, resultaría necesariamente una serie ascendente, un proceso *progresivo-regresivo* (los repetidores de algunos centros obedecen á este sentido), dentro del cual la emoción y el intelecto se orientaran y oxigenaran, al par que con todas las perspectivas que ofrece la realidad cognoscible, con todas las vibraciones de la inagotable vida afectiva. ¡Cuántas veces habrá usted notado, con su espíritu observador, que gentes instruídas

son, por ejemplo, torpes y resultan cursis en la vida de sociedad! El intelectualismo ha petrificado la plasticidad del carácter. ¡Cuántas otras gentes muy sociables, de las que *saben estar en visita*, habrán parecido á usted, en la esfera de la intimidad, de las que *suenan á hueco!* La expansión excesiva de las impresiones ha relajado en ellas la persistencia, que sirve de base al carácter. Ambos vicios, causa ocasional de un cierto desequilibrio y á veces de ilegítimas desigualdades sociales, son hijos de que la instrucción y la educación rompen su continuidad, y en el primer caso el educando es especie de silogismo semoviente, y en el segundo, maniquí de formalismos corteses, y en ninguno de los dos un hombre.

En fuga hacia lo ideal, que es el símbolo de toda ambición legítima, podríamos concebir, mi buena amiga, una reforma orgánica de la enseñanza, constituyendo serie gradual, ordenada y sobre todo continua de círculos, algo semejante á lo que Pérez Pujol indicaba para una reorganización social que nos curara radicalmente del atomismo individual y antisolidario que las reformas exclusivamente políticas han producido. El mercantilismo es casi el único carácter común que revisten hoy todas las relaciones sociales, relajadas en sus vínculos más íntimos, al punto de que el hombre, si ha de comenzar á instruirse, ha de ser á expensas de un divorcio temporal de su familia misma, efecto del divorcio que separa las aldeas de los grandes centros (absentismo.) El enjambre de *detraqués* que pululan en la bohemia literaria de los grandes centros, señaladamente en el tipo de todos ellos, en París, sirve de argumento de carne en pro de lo que indico. Cerebros congestionados por la nutrición excesiva de un *surmenage*,

sobrellevado merced á una muerte prematura de la vida emocional, cuando el corazón se agita sin círculos adecuados donde moverse, los fabrican artificiosamente: clubs de los del ajenjo, los del *wither*, los de todo aquello que implica un gongorismo de sensaciones enfermas, á falta de emociones sanas. El ritmo y la continuidad de la vida son, para seres tan dignos de compasión, lo rutinario y lo vulgar, lo que ni han conocido, ni han podido sentir tampoco, por aquello de ojos que no ven..... Desconocen, en efecto, que la vida, como la realidad, es una esfera, cuyo centro se halla en todas partes y desde todas ellas puede restablecerse el orden que su complejidad requiere. ¿Dónde y cómo encontrar, no ya base, pero ni siquiera gérmenes para elaborar carácter individual, menos aun social, dentro de tal insolidaridad? Los *insociables* (que así se apellidan también, tomando el nombre del hondo humorismo de Schopenhauer) aceptan la paradoja de que el ideal del carácter consiste en carecer de él.

El impresionismo, la nota del día, lo nuevo, siempre lo nuevo, es casi el único medio movible, vertiginoso, verdaderamente abrumador, dentro del cual se retuerce más que vive la atormentada é inorgánica sociedad moderna, de la cual, como de un hervor enfermizo de vida, tiene temporalmente que retraerse todo aquel que se ocupa en algo serio, porque el saber no halla eco, ni logra, al menos, éxito de momento, y la vida afectiva más tiende á conservarse en la esfera de la intimidad que en las expansiones colectivas. La escuela, desde su grado inferior hasta la universidad, es fuerza divergente que no encuentra manera de injertar en la vida social, razón utilitaria que mueve á las gentes á preocuparse más del título que ha de facili-

tar ingreso en puestos bien retribuídos, que de instruirse y educarse. Desdeñosamente se llama hombre de letras ú hombre de ciencia á aquel que, no ya sólo en los negocios de la vida, sino aun en los menesteres más usuales, es clasificado como torpe y aun ignorante. El intelectualismo abstracto, el saber erudito, el que adorna, no el que elabora y edifica, es el más usual. Á qué extremo llega el divorcio entre la teoría y la práctica, de suerte que la escuela y todo lo que enseñó quedan estériles para la vida diaria, ya podrá usted presumirlo. Suele darse el caso, por ejemplo, de geógrafo muy perito, que tiene su cerebro lleno de nombres extraños, que conoce toda la Geografía histórica é ignora las líneas principales de ferrocarriles de su propio país y aun le cuesta gran trabajo enterarse de ello en la *Guía*. Hombres teóricos y hombres prácticos, los de ciencia y los de negocios, cada cual marcha por su lado. Los unos acentúan una estóica y severa moralidad, Aristarcos que no sirven para nada, pues por amor á lo perfecto huyen de lo perfectible. Los otros se rigen según la *morale grosse* y se satisfacen identificando lo lícito con todo lo que se escapa de las mallas del Código penal. Ni unos ni otros se entienden. Los primeros son los románticos é ideólogos; los segundos los positivistas (en el sentido utilitario) y los Licurgos. Entre aquéllos y éstos no hay aglutinante posible; en todos ellos falta carácter, pues aun en lo moral y recto, si los ideólogos pecan *por carta de más*, huyendo de las impurezas de la realidad y queriendo el fin, pero rechazando los medios por temor á lo pecaminoso, los Licurgos claudican *por carta de menos* y no atienden á la naturaleza de los medios previamente declarados todos buenos, con tal de que lleven al logro del fin.

Efecto de dualismo tan fácil de percibir, se observa que, según se dice usualmente, sobran inteligencias y faltan caracteres, pues aun las más avisadas de las primeras tropiezan y caen ante la inexperiencia de la vida, ya que no encuentran puntos intermedios, círculos próximos, peldaños para establecer la continuidad, base del orden, ante la insolidaridad social. Por no tropezar, no se anda; á fin de evitar lo pecaminoso, se degenera en la abstinencia teórica. Y de otro lado, de obrar, de consagrarse á la vida activa, hay que prescindir de lo recto y de lo justo, porque no se encuentra solidaridad en nadie. El individuo, enano según Renán, es aplastado por el gigante del Estado. ¿Dónde dar con el arsenal que suministre armas para luchar con tan poderoso enemigo? ¡Cuán hermoso y exacto cuadro á lo Rembrandt pudiera usted hacer, si quisiera, recordando los resortes puestos en juego para las célebres oposiciones de donde surgió esta nuestra correspondencia! No hay individuo (ni aun los que predicamos lo contrario y en parte procuramos huir del mal) á quien usted pueda convencer de que llegará donde se propone, acaparando medios de aptitud, mérito, etc. Todos fían su aspiración *á las recomendaciones*. Mal arraigado en las entrañas de la sociedad inorgánica en que vivimos, perturbación que comienza con el espejismo de la amistad, desorden que pretende explicarse con la sutil distinción de la justicia y de la equidad; la recomendación, cólera-morbo de la vida moral, revela, ante todo, la carencia completa de solidaridad que artificiosamente restablece aquélla, comenzando con la lenidad del examen para el paniaguado y acabando en el caciquismo de *Pantorrillas* y en las absurdas explosiones del regionalismo de las *patrias chicas*. ¿No recuerda usted cómo

hay fórmulas para todo, transacciones aun para lo más grave en la esfera política, y ni Ministerio de notables, ni Gobierno de medianías logran nunca ultimar las cacareadas combinaciones de Gobernadores de provincia? El feudo se opone á la solidaridad; el polaquismo triunfa de las energías más probadas y el cálculo artificioso del *do ut des* hace casi exclamar: *Nulla est redemptio.*

Es evidente que, como usted repite en sus cartas, hay que creer y aun fiar en todas las redenciones. Pero no se remedia el mal ocultándolo; hay que ponerlo bien de relieve para que la terapéutica social arbitre recursos adecuados. Si la base del carácter, lo mismo individual que colectivo, se halla en la *unidad de pensamiento y vida*, en hacer que cese la opinión escéptica de las gentes de que una cosa es predicar y otra dar trigo, cuanto más se acerque el pensamiento á la vida, cuanto más de prisa caminemos á convertir la enseñanza en función social, cuanto más estrechemos las distancias entre la escuela y la familia, y luego entre todo grado de enseñanza y la sociedad, más y más nos capacitaremos para preparar formación y elaboración propias del carácter. Desde luego se observa que los educados con un solo preceptor ó maestro, ya en una sola dirección, ya con un sentido exclusivo, son los que más débil y pobre carácter tienen. Porque el carácter, como el fruto, síntesis de toda la savia y vida de la planta, no es producido aisladamente por el maestro; ya lo hemos indicado, citando el caso de Nerón, educado por Séneca, y el de Voltaire, discípulo de los jesuítas. Cuando todos los dogmatismos se convenzan de que el carácter, el hombre (pues por el carácter el hombre es hombre), no lo forma el maestro, sino que es síntesis de instrucción y de educa-

ción, de la escuela y de la sociedad, síntesis tanto más rica y compleja cuanto más círculos sociales atraviese y más grados y matices de enseñanza le nutran, cuando los dogmatismos se convenzan de ello, cesará necesariamente la intolerancia, que es el fuego de Sodoma en la obra de la educación. Obra meritoria sería para el fin que nos preocupa, levantar, con la elocuencia y don de gentes de un nuevo apostolado, cruzada contra la intolerancia, patente de corso con que se encubre un mentido proselitismo. La cátedra no es tribuna, no debe ser púlpito. La verdad no tiene bandera ni se halla vinculada en ningún partido político. Como sol del mundo inteligible, la idea se halla esparcida por todos los ámbitos del horizonte racional. Aceptada la *relatividad de nuestros conocimientos*, el ideal científico se halla en la ley propia del pensamiento, *plus ultra*, siempre más allá, de igual modo que el ideal moral, que considera lo perfecto una abstracción y lo perfectible una realidad, encuentra su fórmula en el *sperabimus*.

Cuantas indicaciones apuntamos van encaminadas á defender los fueros de la verdad. Fijarla como cerrada y definitiva es empeño tan irrealizable cuanto pueda serlo el de poner puertas al viento. Para investigarla y exponerla sin proselitismos mal interpretados donde anide el amor propio, ha de respirar siempre la sana y oxigenada atmósfera de la *tolerancia*, molde necesario de todo sentimiento piadoso, sin el cual no se concibe siquiera la solidaridad social. Del proselitismo intolerante á la intransigencia no hay más que un paso. Menos distancia aun media de la intransigencia á la fuerza, puesta al servicio de los intolerantes; «muera todo aquel que no piense igual que pienso yo.» Si en el horizonte sensible no es igual, desde el fondo del

valle, la perspectiva de la montaña, que desde su cumbre, ¿por qué no hemos de cuidar de que en el horizonte racional la verdad se perciba en toda la rica complejidad que tiene? *El color del cristal con que se mira* no puede ser rectificado en su error parcial sino merced á (nuestra debatida cuestión) la universalidad del *mirar* como pauta para dirigir lo individual del *ver*.

Además, cuando un cerebro no alberga más que una idea, ya lo hemos dicho con Spencer, todo el cerebro se llena de aquella idea. La obsesión nos subyuga; cerramos á cal y canto el intelecto; nos convertimos en sectarios de una escuela; somos discípulos que exageramos las faltas del maestro sin copiar sus buenas cualidades. Al repercutir lo limitado de nuestro horizonte racional en el corazón, nos resulta éste rígido, esquinado, vidrioso y petrificado, y lo primero que necesita el carácter es plasticidad flexible, adaptación graduada y ritmo continuo dentro de las varias y múltiples vicisitudes de la vida.

Cuanto cierra y petrifica la posible adaptación del carácter á la diversidad de medios, le convierte en planta de estufa, que sólo posee vida artificial. Comentando el dicho del Evangelio: «El más justo peca siete veces al día», dijo Goethe: «Los caracteres hechos de una pieza son los de los héroes de melodrama.» El carácter del hombre de carne y hueso se forma, más que en el silencio del gabinete de estudio, engolfándose en el torrente del mundo y de la acción, oxigenándose en todas direcciones. Y la condición más necesaria para ello consistirá en que el intelecto, guía y dirección del carácter, se oriente en todos los aspectos y matices que ofrece la realidad. En ejercicios artificiosos ó en juegos malabares; recluído el intelecto, contenida la práctica,

nuestros preceptos de instrucción y de educación parecen algo á la gimnasia de sala, que puede producir, por falta de oxígeno, congestión de los órganos que pretende desarrollar. «Nuestro sistema de estudios y exámenes, dice L. Arreat (1), mata á los débiles y gasta á los fuertes. Se parecen los discípulos de nuestras escuelas superiores á soldados que llegan al campo de batalla fatigados por las privaciones, las imaginarias, las marchas y contramarchas; han gastado todo su ardor en el *aprendizaje* y carecen de él para la *ejecución* y para la *práctica*.»

A fin de que no cristalice en estratificaciones híbridas lo plástico y lo vivo del carácter que ha de nutrirse de la vida ya realizada (herencia) y respirar la atmósfera de la vida por cumplir (espontaneidad), es preciso conservar la plasticidad. Medios para ello, usted, que á pesar de su soñador idealismo, posee un carácter práctico, se halla (aunque voluntariamente) obligada á indicarlos, continuando nuestra obra común y complaciendo á su mejor amigo,

U.

11 Enero 95.

V.

Sr. D. U. G. S.:

Mi buen amigo: Compláceme muy de veras haber servido de estímulo á la severa catilinaria que endereza, en

(1) *Journal d'un philosophe.*

su carta anterior, contra los vicios de nuestra sociedad. Son, cual usted indica, hondos y extensos. Merecen que les aplique sin piedad el enérgico cauterio de su acre censura. Así tuviese usted muchos imitadores entre las gentes honradas que, apartadas al lado del camino, dejan pasar la inmoralidad sin atajarla por temor á mancharse con su contacto. ¡Como si el bombero que ha de cortar un incendio consiguiera su objeto sin ennegrecerse las manos!

Sin duda por tendencia natural, el pesimismo de usted gravita siempre hacia el optimismo y presiente, tras las nubes de obscuro horizonte, las rosadas tintas de la aurora. Brilla, á los ojos de su esperanza, la de nuestra regeneración, en el anhelo de formarnos un carácter nacional aprovechando los elementos perfectibles de nuestra idiosincrasia para anular, con su desarrollo, las condiciones negativa que con la herrumbre de la tradición se han adherido al espíritu colectivo. A este fin hace un llamamiento á lo que denomina mi *carácter práctico* (es sencillamente hábito de ver de cerca los defectos de la enseñanza en los grados inferiores), y como siempre quien ruega obliga más que quien manda, yo acudo á él de muy buena voluntad.

No pueden los pueblos, ni los individuos, prescindir en absoluto de la vida realizada (herencia); mas si inspirándose únicamente en ella sofocan la espontaneidad (lo que está por vivir), se demacran y extenúan cual organismo devorado por la fiebre, que ha de nutrirse del alimento en reserva, acumulado en el tejido adiposo. Pueblo atento sólo á la vida de la tradición, llega al estado de la Rusia, donde el *mujik* se embrutece con el *wodka*, ó *la estudiante*

fabrica explosivos; careciendo uno y otra de personalidad individual y colectiva (1).

Tengo para mí (usted dirá si me equivoco) que, anulada la persona individual, lo es asimismo la social y la nacional. Un Estado sin hombres no puede pasar de ser una sombra chinesca. Mas para tener hombres es necesario formarlos. ¿Cómo? Educándolos.

La personalidad constitúyese por la compenetración del individuo con el medio, ó lo que es lo mismo, por el individuo consciente de su medio, adaptándose á él en lo asimilable, rechazándolo en lo exótico.

Ya al tratar del carácter lo hemos dicho: el medio tradicional (herencia) incorpora á la naturaleza elementos que, por congénitos, suelen preponderar durante la vida, á los cuales se unen otros nuevos, incrustados en la personalidad por el medio actual (educación, profesión, círculo social, etcétera).

El pedagogo no puede ni debe destruir el nervio del carácter (la herencia); por el contrario, ha de considerarla como raíz de la educación y fundar en ella la dirección y desarrollo de la espontaneidad. La rica espontaneidad nacional merece concretarse, modelarse, tomar cuerpo y adquirir vida propia, levantándose grande y hermosa sobre el sólido y alto pedestal de la herencia. Para ser gentes de nuestra raza y de nuestra época impórtanos mucho establecer perfecta ponderación y equilibrio entre lo realizado y lo que aspiramos á realizar. Es lo realizado hermosa ca-

(1) El *mujik* es una parte de la tierra que cultiva, y *la estudiante* lo es á su vez de la sociedad nihilista, á la cual se sacrifica de antemano.

dena de eslabones de oro, representados por hazañas dignas de la epopeya que pregona la exuberancia de nuestra sublime energía afectiva. Aspiramos á realizar la obra seria y reflexiva de un pueblo moderno. Debemos continuar siendo lo que hemos sido hasta ahora: «un gran corazón»; pero guiado, en lo sucesivo, por una gran cabeza.

Para realizar tan hermoso sueño es necesario que la *herencia* y la espontaneidad se unan y compenetren, dando plasticidad al carácter. Los caracteres fosilizados en el molde de la herencia viven en el medio sin asimilárselo, á manera de desenterrada momia á la cual resulta inútil el oxígeno del aire que la rodea. La espontaneidad por sí sola semeja hinchado globo falto de lastre. A fin de lastrar la espontaneidad con la herencia, ha de establecerse de uno á otro término serie de círculos concéntricos, cuyos radios unan el centro (lo hereditario) con la superficie (la vida moderna). Creando, dentro del medio general, medios particulares, puntos de tránsito, no se interrumpe, por el contrario, se afirma la continuidad biológica, á la vez que la mental, y es fácil que el carácter adquiera y conserve la cualidad plástica. Y no se rompe la continuidad, ni se altera el orden de la vida, ni peligra la plasticidad viva del carácter, aun ante el intento de las reformas ó innovaciones más atrevidas; porque los círculos intermedios, especie de filtros, van contrapesando la perturbación que de momento produce lo nuevo. Entre ello y lo tradicional, aparentemente cerrado á toda modificación, se interpone, para adaptarse en parte á las nuevas condiciones, la flexibilidad del carácter. Sobre tal cualidad ha de actuar la sugestión razonada del pedagogo, haciendo brotar de lo natural y congénito, del fuego intenso de la sensibilidad, la chispa

que encienda en la inteligencia la luz meridiana de la razón. Entonces, en vez de gastar energías en arranques estériles de niño fanfarrón, acometeremos empresas fecundas de hombre previsor é infatigable.

En la esfera pedagógica precisa, ante todo, corregir el intelectualismo abstracto que domina en la enseñanza. Hasta ahora el esfuerzo instructivo y el fin educativo han vivido divorciados como á su vez lo están la teoría y la práctica. La escuela ha sido, y es aún por desgracia, centro de instrucción consagrado á almacenar en el cerebro del niño combinaciones de palabras representativas de..... sonidos. No exagero y lo probaré. Explicábanos un día la orientación el profesor de Geografía de la Escuela Normal, y una de mis condiscípulas, por cierto muy inteligente y educada en una de las mejores escuelas de Madrid, me dijo: «Ahora sé dónde está el Norte, yo siempre había creído que estaba arriba», y señalaba al techo. Si con los niños de la mayor parte de las escuelas se hace el experimento de preguntarles los puntos cardinales, invirtiendo la habitual posición del mapa, raro será el que los señale con exactitud. La escuela no educa, la familia no instruye y el alumno se lanza á la vida cargado con un bagaje de conocimientos, que le sirve, á lo sumo, para obtener un título académico y después una credencial, y otro de fórmulas sociales que utiliza, apareciendo amable y galante, en las futilidades exteriores del trato social, egoísta, y quizás cínico y falto de moralidad, en el fondo de sus acciones.

Instrucción y educación deben considerarse funciones sociales que, marchando á la par, conviertan al niño en un completo sér racional.

Familia y escuela, ya lo hemos dicho, han de unirse

para realizar la obra, y entre una y otra deben establecerse medios que les sirvan de lazo de unión.

El maestro de primeras letras, por una mal entendida modestia (recomendada en todos los tonos en libros y lecciones de Pedagogía), se retrae, limitando sus relaciones á las de sus comprofesores. El resto del mundo lo conoce de referencia, y por tan plausible razón ignora el medio ambiente en que viven sus alumnos, el auxilio que aquél puede prestarle y el modo de orientarle en él.

¿No cree usted que se impone establecer cierta unidad de sentido que, tendiendo al concierto de pensamiento y vida, armonice los esfuerzos de todos los que se consagran á la enseñanza con fines educativos?

Claro está que no se aspira á la uniformidad, sueño dorado de la rutina, sino á la unidad de miras que encaucen la educación en la dirección del carácter.

Su siempre afectuosa amiga,

C.

16 Enero 95.

Srta. D.ª C. S. O.:

Mi buena amiga: Por mucha importancia que quiera atribuirse al aspecto sociológico (y la tiene sin duda) del problema de la educación, es lo cierto, como usted dice, que un «Estado sin hombres es una sombra chinesca». Presumo interpretar bien (y cuidado si pongo siempre en ello decidido empeño) el pensamiento de usted, si afirmo que la obra de la educación, en lo inefable de la individualidad, en su gradual reforma y en la orientación de sus energías radica

principalmente. Aun cuando quiera fiarse la eficacia de toda innovación al impulso siempre potísimo del Estado, ¿cómo es posible desconocer que en vigorizar al enano individuo, para que no le aplaste el gigante Estado, se encuentra la más noble empresa que puede acometer todo intento pedagógico? Fuera suficiente para reconocerlo la observación de que las tendencias más vivas del socialismo toman hoy un carácter acentuadamente *individualista*. La lógica *à outrance*, brutal, del anarquismo lo proclama así en sus gritos de desesperación y en las hecatombes á que le lleva el estado patológico que sufre.

Por tales razones, que considero superfluo ampliar, me parece que encauza usted de modo magistral el desarrollo de nuestro trabajo, cuando al final de su carta declara exigencia impuesta la de buscar *unidad de sentido y dirección* entre todos los que se ocupan y preocupan de la enseñanza educativa. El personal del Magisterio, todo él dotado de una pureza de intenciones que le redime por completo, aun dada la ineficacia de sus esfuerzos, porque la falta de resultados depende de causas muy complejas, el personal del Magisterio habrá de elaborar por sí, como necesidad que se le impone, la unidad anhelada de sentido y dirección, luego que rectifique la intransigencia que á veces le domina. Es lo cierto (usted lo habrá observado como yo) que hoy raro es el maestro (sea el que quiera el grado de enseñanza á que pertenezca) que no tome su función en serio, como función de carácter social; pero en la colaboración que demanda para su obra, apenas si se asocia, si acaso, con *los de su parroquia*. Los de la próxima, más que adversarios, son enemigos. Tales intransigencias, cuyo eco resuena, á veces sin amortiguar, en las polémicas violentas de

los periódicos profesionales, son impropias de los que luchan en pro de las ideas, que siempre unen en amoroso concierto; las padecen los que trabajan estimulados por los hombres y por sus intereses, que son los que dividen. El *fulanismo* de la política trae vientos de tempestad á la obra amorosa de la educación y hace á las gentes olvidar que la tolerancia es el molde de la piedad. Á qué punto se esteriliza toda reforma, sin cierta imparcialidad flexible y tolerante en el juicio, no tenemos para qué decirlo; todos, todos lo sienten. El acicate de la necesidad les estimula á convocar congresos pedagógicos, á asistir á las conferencias anuales y á filtrar un cierto espíritu de asociación en la clase, que si hoy parece circunscrito á la defensa de sus menguados derechos, de esperar es que en día no lejano se extienda á la *vida interna*, á la concordia de pensamiento y obra que requiere el fin de la educación.

Asociado el Magisterio para que incube primero modestamente la vida interna y para que después logre una exuberancia y vigor casi incalculables, quizá la *Meca* de todos los creyentes, con el lema de la tolerancia, fuera el oxígeno que desinfectara nuestra amortiguada Pedagogía, presintiendo como condición para realizarlo, *un ideal nacional* de educación. Porque, importa repetirlo, contra toda intransigencia de escuela y secta, la importancia social de una idea no depende siquiera de la verdad ó del error que contenga (aspecto que interesa para la crítica filosófica), sino del poder que ejerce sobre las almas. Cuando una idea, verdadera ó falsa, se ha apoderado de la multitud, llegando al estado de emoción viva y hondamente sentida, todas sus consecuencias se deducen, aun dado el caso de que sea ilegítima, con la fuerza brutal de la lógica del error. Hable

por nosotros el imperio casi absorbente de las preocupaciones en cada época reinantes. Ante semejantes perturbaciones, el ánimo necesita vigorizarse, curándose de todo desaliento, formando la íntima convicción de que las energías de la instrucción y de la educación quedan como latentes y en estado virtual, para corregir cuantas deficiencias padezcan el individuo y la colectividad. A obra tan titánica más le conviene sumar que restar fuerzas; más le interesa la tolerancia que une, que la intransigencia que divide.

Si por tales caminos se lograra dirigir el esfuerzo de todos, fácil sería convencer á blancos y azules de que el intelectualismo abstracto (nominalismo lo ha llamado usted) es vicio que esteriliza cuando en él se declina, lo mismo á los que adornan lo huero de sus intentos con el *modernismo*, que á los que vegetan en el mar muerto de la *rutina*. Si la instrucción precede á la educación, aunque abunden sus movimientos concéntricos; si la idea precede al acto, aunque aquélla es una fuerza y un cômienzo de acto, la fuerza motriz de cuanto enseñamos y aprendemos depende del elemento emocional á que va unida. La idea que no va acompañada de alguna emoción (la palanca del interés de que hemos hablado) es llama que luce un momento, pero que no conforta ni anima; puede indicar el fin que debemos cumplir, pero no suministra ningún medio para conseguirlo. La ha llamado usted luz eléctrica fría, comparada con la del sol. Es cuestionable que instruya, pero es indudable que no educa la idea sin la emoción, nube de verano ó huésped que de paso atraviesa nuestro intelecto. ¿Quién pondrá en cuestión que no se puede ni instruir ni educar á corazones insensibles, de los que, como dice el Evangelio, tienen ojos y no ven? El divorcio del pensamiento y de la conducta

(el predicar y dar trigo de la sana razón) surge de una insensibilidad relativa y de cierta presunción de que el intelecto del listo explica (aunque no justifique) todas las contradicciones. Del corazón proceden, en efecto, las grandes acciones como los grandes pensamientos (si es grande el de nuestra raza, no debemos desesperar de su redención), pero, sin preferencias que implican desequilibrios, sin declararnos por Spencer cuando afirma que son los sentimientos los que impulsan la marcha del mundo contra Bacon, que reconocía tal impulso en las ideas, habrá que declarar que el mundo marcha hacia el fin que le muestran las ideas, fortificadas por el poder eficaz de los sentimientos. Así lo reconoce usted en su carta, cuando dice que debemos aspirar á formar un gran corazón, pero guiado por una gran cabeza.

De fiar todo el esfuerzo, sin más, á la emoción, menospreciando la idea, prescindiendo de *lumen vitæ*, caeríamos en una *sensiblerie* ridícula. En pro de nuestro aserto, el de que se debe *intelectualizar la sensibilidad*, depone la observación de que no son las sensaciones brutas, las orgánicas, las que obran más poderosamente sobre nosotros, sino los sentimientos que implican una representación intelectual, imagen ó idea, y la no menos atendible de que el sentimiento por sí, aislado de la idea, en vez de excitar la actividad, la paraliza y perturba el pensamiento más que lo aclara. Desde luego abundan en la vida sentimientos deprimentes de nuestras energías, como la desconfianza, el temor, el miedo, etc. Para ellos, sea la que quiera su intensidad, es preciso buscar tónicos en la inteligencia.

Si hemos de contrapesar, con un *entusiasmo reflexivo*, lo arrebatado en unos casos y lo deprimente en otros de lo emocional, fuerza es volver á la indicación que dejamos

hecha acerca de la *sugestión*. A poco de convenir en acometer la empresa de esta, para mí grata, correspondencia, escribí y aun caí en la inmodestia de leer á usted un trabajo sobre la *sugestión* (1), que pudiera dar aquí por repetido.

La sugestión, la normal, es un gran resorte de la educación, tanto más importante cuanto que se dirige á encauzar la voluntad, donde coinciden los móviles de la emoción con los motivos del intelecto. La sugestión normal halla un auxiliar eficacísimo en el instinto y tendencia de la imitación, *mimetismo* que no sólo explica la adaptación al medio natural, sino también al moral, pudiendo el individuo incrustar su propia iniciativa en cuanto le rodea y á la vez concertar su acción con la de los demás en verdaderos movimientos concurrentes, que revelan el progreso de las colectividades. Aparte el físico, del cual es un ejemplo casi mecánico el camaleón, existe un *mimetismo moral*, que puede ser utilizado en el niño, provocando con estímulos diversos el ejercicio de todos sus órganos para que vaya adquiriendo dominio sobre ellos. Citemos, entre otros, los casos en que se corrige el frenillo, la incipiente tartamudez (media lengua) y la pronunciación imperfecta. Copia é imita el niño cuanto ve, lo mismo lo bueno que lo malo, porque para él el *ejemplo* es la idea hecha carne. Si en el medio que le rodea sólo ve buenos ejemplos, nada combate la influencia positiva de la sugestión. Favorecidas por lo incomplejo de su intelecto, que le ofrece en su relativa pobreza (*monoideismo*) pocos motivos contradictorios, tales disposiciones las lleva el niño de la familia á la escuela y en ella las conserva. En este nuevo medio, la su-

---

(1) Véase *En pro y en contra*, pág. 328.

gestibilidad natural le incita á imitar al maestro, cuando éste ha sabido conciliar el respeto y el cariño, despertando en el discípulo la *simpatía*, reconocida ya por los clásicos como base de la educación (1). Las lecciones, las maneras, el lenguaje, etc., constituyen una sugestión continua. A la vez (pues cuanto al medio se refiere se convierte en complejo) siente el niño la tendencia á imitar á sus compañeros (buenas ó malas compañías, que dice la sabiduría de las gentes), al punto que la risa de un discípulo contagia á los demás y un acto de indisciplina solivianta toda una clase. En campo tan cruzado de influencias, á veces encontradas, ha de ejercitar su acción sugestiva el pedagogo experto con premeditación y cálculo, para refrenar las malas y favorecer las buenas. Todas ellas, ya en equilibrio inestable, ora en predominio exclusivo de algunas ó en supresión de otras, dan la resultante de un *carácter individual* flexible en unos casos, extremado en otros y débil á veces. Si los estímulos que provocan la imitación se convierten en causas constantes, suscitan semejanzas sorprendentes entre las personas que viven una vida común (espíritu de familia, de raza, regional, nacional, etc.). Las maneras propias de andar, de hablar y á veces de discurrir son los residuos de las influencias que hemos sufrido, merced á la sugestión, modelando casi insensiblemente nuestra propia personalidad, según el influjo de los que nos rodean, como ellos se moldean á su vez según nosotros. De semejante hervor de vida surge el *carácter nacional*, que pudiéramos considerar como expresión plástica de la ley de la *solidaridad*. En la familia y en la escuela están las raíces del carácter nacional; el pa-

(1) Véase el diálogo platónico *Theages*.

dre y el maestro son los primeros ciudadanos del Estado en una jerarquía interna, distinta, muy distinta, es verdad, de la externa y aparatosa, donde halla ropaje para cubrir su presunción la vanidad humana.

La observación repetida da carácter de evidencia á lo que decimos. Todo acto que ejecuta el niño, obedeciendo á su tendencia imitativa, contiene el germen de un hábito. Bajo la influencia del ejemplo, todo el sér del educando va convirtiendo en plástica y viva su espontaneidad latente y virtual, su incoherente actividad se fija, sus aptitudes dormidas despiertan y se precisan, y finalmente se esboza, y más tarde se fortifica, su carácter. Igual proceso sigue la formación del carácter nacional, dada la universalidad de la tendencia imitativa, ya que las colectividades (lo hemos dicho varias veces) son niños grandes. Pero lo mismo en el individuo que en la colectividad, el verdadero origen de la imitación está en la fuerza motriz de las ideas y de las imágenes (idea-fuerza), de donde se infiere que las ideas sugeridas, acompañadas de lo emocional, son los propulsores de la educación, ó que la instrucción guía y dirige la educación. No ha lugar, por tanto, como pudiera pretender un positivismo empedernido, á concluir de la forma mecánica del proceso al mecanismo de la educación, no; la forma mecánica implica un fondo vivo; el mecanismo supone un dinamismo. En tecnicismo escolástico, la forma mecánica está supeditada á la forma intencional, y en términos usuales, la rutina ha de ser corregida por la fuerza innovadora de la idea. Cuando la idea con lo emocional arraiga y se convierte en la fuerza acumulada del hábito (segunda naturaleza que representa economía de energías de la primitiva), deja nuestra actividad de estar dispersa (materia que se

dice dispuesta para todo, lo mismo para lo bueno que para lo malo), se canaliza, rechaza determinadas influencias y sólo es accesible á otras, es decir, comienza á acentuarse la *existencia para sí*, la de la verdadera personalidad, que, con su *medio interior* (no lo hay sólo para lo orgánico en su tonicidad, sino también para lo moral), rehace contra estímulos que pudieran perturbar la racionalidad de su vida normal. Ni se ha de aspirar tampoco á que el medio interior (correspondiente al orgánico de que habla C. Bernard, sangre y líquidos blastemáticos) cristalice de modo definitivo, endureciendo, como se dice, los huesos, y negándose á aprender nada nuevo (y lo mismo á enseñar, en cuyo caso el maestro degenera en *dómine;* cada maestrillo tiene su librillo), sino que el medio interior ha de conservar su plasticidad viva. Dejando en remanso hacia afuera, en las orillas del cauce, las influencias perturbadoras, el canal de la actividad ya encauzada ha de enriquecer su corriente con las lluvias benéficas de lo nuevo por bueno.

Importantísima como es para la elaboración del carácter la eficacia de la idea-fuerza, no es menor la de lo emocional, sangre que nutre el nervio que se mueve y el músculo que se contrae. Aunque la emoción tiene su soporte orgánico en la sensación, pues ni el ciego ni el sordo de nacimiento pueden presentir siquiera la belleza de los colores ó el ritmo de la armonía, no se confunde, sin embargo, con ella. Son distintas, y á medida que cede lo orgánico de la sensación, crece la emoción hasta llegar á ser estética y bella. Precisamente los sentidos que más sensaciones nos suministran (el gusto, el olfato y aun el tacto) son los menos estéticos y educables. Nulo casi es en este respecto el sentido vital. Por el contrario, la vista y el oído en lo normal son casi

indiferentes á la sensación orgánica y ricos en la emoción estética. Las emociones, que en cierto modo se emancipan de lo orgánico, son sentidas sin necesidad de conocer el objeto que las provoca, ni su destino propio, ni las causas que las han producido. El perfume de la flor que enajena á la coqueta no necesita el conocimiento de la botánica. Lo bello vive siempre (como el amor) con un *desinterés de hecho* y con un *interés de intención; agrada sin concepto*, dice Kant; se siente libre de todo egoísmo y de toda vanidad; es una finalidad sin fin. La universalidad de la emoción estética (no somos avaros de ella, sino que buscamos la admiración de los demás), que se traduce en el entusiasmo, es tanto más intensa cuanto á mayor número de individuos se extiende. Casi no se explica oir solo un concierto ó asistir á una representación dramática con el teatro vacío. Gustada la emoción estética con el refinamiento del insociable, en seguida se tiende á esparcir la grata impresión sentida. Es la emoción estética, por su naturaleza propia, *comunicativa*, *contagiosa*, *sugestiva*. «Cuando contemplo á solas, se dice, matices de belleza sublime, quisiera ser dos.»

La fuerza sugestiva de la belleza, á la vez que nos seduce, nos estimula. A su calor nace y se forma *el ideal* que emancipa y eleva. Con los sentimientos é imágenes que suscita, se unen otros sentimientos y otras imágenes, merced á la asociación de las ideas y al auxilio de la memoria. La concepción (idea) de la belleza, debida á la vez á las sugestiones de la experiencia y al trabajo, si estimulado, libre del espíritu, se convierte en una verdadera energía, cuya acción se hace sentir en todos los actos de nuestra vida. El *excelsior* del ideal influye en nuestras maneras habituales

de pensar y de obrar y hasta en nuestro lenguaje. Parece que lo bello contemplado (así lo entendía la clásica educación de la riente cultura helénica) realiza la conjetura de la *participación* de las ideas concebida por el divino Maestro de Aristóteles.

¿Quién se atreverá á poner en tela de juicio la utilidad de la educación estética, que debe caminar *pari passu* con la intelectual y moral, si aspiramos á τῃ μουσικῃ, á la armonía de los griegos? Y sin embargo, no hay contradicción ni absurdo que no haya sido aceptado por el pensamiento humano. Hase pretendido que el arte y el pueblo son enemigos; que hay *verdades peligrosas*, como si la luz que irradia el intelecto pudiera desvanecerse con lo denominado *hermosas mentiras* (la supuesta ingenuidad, inocencia y candidez de la ignorancia). Por buena toman algunos la educación estética para las clases ricas, declarándola perniciosa para el pueblo, porque aspira, y no puede, *á salirse de su esfera* y siente los tormentos de la desesperación. Desde luego las crisis terribles con que anuncia los síntomas de su gravedad el problema social no dependen del sentido artístico del pueblo (las más sangrientas, bien puede afirmarse que son hijas de una educación antiestética), sino de la impiedad y falta de solidaridad que revela el mercantilismo social que nos rodea. El ideal con sentido artístico es lo que avalora la vida, lo único que la hace digna de ser vivida. «No vive el hombre sólo de pan.» El ideal como aspiración á lo mejor no es el deseo, que no se convierte en realidad, de alcanzar la luna con la mano. Contra tales castillos en el aire, sueños quijotescos de nuestra perdida idiosincrasia tradicional, ya ofrece correctivos bien severos la experiencia. Aun el ideal moral tiene como lema el *Spe-*

rabimus. Es una especulación en acto; es la tendencia á vivir, teniendo en cuenta lo futuro; es la consagración de nuestra racionalidad, que nos emancipa de la servidumbre del presente, único momento en el cual vive el animal; es, por último, el don de la previsión.

Luego..... el ideal se diferencia y diversifica cuanto distintas y diferentes son las condiciones que nos rodean, y además enseña que lo mejor es enemigo de lo bueno (lo óptimo y perfecto, abstracción sin realidad). No es, en verdad, el sentido artístico exagerado el que estimula á desertar del campo, *absentismo* que tanto agrava el problema social. Si la vida del campo fuera menos dura, si el trabajo agrícola estuviera mejor remunerado, si se estimulara á los jóvenes á formar un ideal adecuado á sus condiciones, advirtiéndoles de los contratiempos que les esperan en los grandes centros con que sueñan, si se les enseñara á amar su país natal y los honestos placeres que allí pueden disfrutar, ¿no se facilitaría algo la solución de un problema que usted ha reconocido que no es extraño al de la educación?

No es asunto superfluo ni de lujo la educación artística. Es el complemento de la educación general. El arte cohonesta con las proporciones y la armonía en todo. La educación misma es, según los clásicos, un poema de armonía. Y el arte, el mejor y más adecuado medio de expresión, el que penetra más hondo en el corazón de las cosas, el que más intensidad presta á las vibraciones de nuestro sér, amansa á la fiera humana y constituye el más firme baluarte de la racionalidad. Lange, el célebre historiador del Materialismo, diseca y pulveriza con su crítica escéptica todas las especies fósiles de la Metafísica como alimentos que se indigestan al estómago, asaz positivo, de los contem-

poráneos y se acoge, para la elaboración del ideal, á una educación artística. Nuestro Moreno Nieto, el sabio sin hiel, desterrado del mundo, con su mariposeo intelectual, libando savia de todas las doctrinas y desconfiando de todas ellas, se asía, en sus largas horas de escepticismo, al cable del arte, al cual atribuía la nobilísima misión de la *cura de almas*.

Puesto que la familia y la escuela abren el primero y el más hondo surco en la tierra laborable del educando, ¿cree usted que pueden ni deben prescindir de la educación artística, y de esbozar, siquiera esbozar, el sentido estético, perfume que, si es animador para los que gozan, puede servir de bálsamo y consuelo á los que sufren?

Si tan pesada carta no rinde al lector, podrá éste dudar de cuanto en ella se dice, pero no negar con fundamento la importancia de la sugestión. Un aspecto del problema sugiere otro, éste otro, que á su vez vuelve á sugerirlos nuevos. ¿Quiere usted penetrar con su habitual discreción en tan complejas cuestiones y seguir ayudándome á presentar por lo menos las varias perspectivas que ofrece el asunto que debatimos? Lo espera y lo desea su mejor amigo,

U.

18 Enero 95.

VI.

Sr. D. U. G. S.

Amigo mío: Su última carta demuestra que el asunto de nuestra correspondencia es más rico en aspectos que la luz en cambiantes.

Con la intensidad y elevación de concepto de quien piensa alto y siente hondo, presenta usted un nuevo lado de la cuestión: el sentido artístico que ha de informar la obra educadora.

Cuanto al sentimiento afecta tiene, sin duda alguna, cierto carácter misterioso, que, velando delicadamente su manifestación, hace la interpretación difícil para los que no saben mirar muy adentro. De tal carácter procede quizás el abandono en que suele dejarse la dirección de la sensibilidad en su relación con el arte, considerando como un verdadero lujo cuanto puede contribuir á su desarrollo. Identificando lo bello con lo rico (manifestación tosca de la belleza), se teme despertar ambiciones desatentadas y crear ideales irrealizables, y por temor á los peligros inciertos engendrados en el refinamiento del gusto, se marcha á ojos cerrados á las abyecciones de la grosería.

Es común preocupación la de afirmar que al pueblo le perjudica cuanto tienda á emanciparle de la servidumbre, de la rudeza y vulgaridad, no siendo menos común la de suponer que lo bello sólo puede contemplarse en alcázares y museos, quedando reservado, por tal motivo, para goce de poderosos y desocupados.

Después de los sentimientos egoístas, no existe en el espíritu humano otro más universalmente manifestado que el sentimiento de lo bello. Aunque su concepto sea tan subjetivo ó personal que el ideal de la belleza difiere no sólo de raza á raza (el atractivo que ejercen los ojos oblicuos en la raza mongólica y el prognatismo en la negra), de pueblo á pueblo y de individuo á individuo, sino también de época á época (la palidez y la debilidad física, encantos de la mujer en los tiempos del romanticismo y el vigor

semivaronil de las amazonas y ciclistas *fin de siècle*), ofrece siempre y en todas sus manifestaciones alguna de las cualidades reconocidas universalmente como características de los objetos bellos. El niño, como el salvaje, y cual ambos toda persona inculta, ama con pasión los colores chillones y abigarrados; pero realmente en ellos se presentan, con toda la intensidad precisa para impresionar á un cerebro rudimentario, los gérmenes de la riqueza y variedad del color, conceptuados en general como elementos de belleza.

Tiende el arte en todas sus manifestaciones, que fuera prolijo y ocioso enumerar, á condensar en conjunto abreviado, en especie de síntesis, la belleza creada por la naturaleza ó por la fantasía, ofreciéndola á la contemplación del espíritu con fines siempre puros y desinteresados. Gozar contemplando lo bello es identificarse con lo contemplado; aumentar la capacidad afectiva; desprenderse de la corteza grosera del egoísmo; subir en la escala de la racionalidad un peldaño que acerca al ángel y distancia de la bestia.

El arte, que *siente* y *vive* todas las relaciones que expresa, que auna y concierta los sentimientos del creador y del contemplador de la obra, que conexiona las voluntades, que hace marchar al unísono la vida y el pensamiento, es el medio más adecuado para que la enseñanza y la educación, que hemos deseado ver individualizadas, tomen un carácter social y colectivo. Merced á él, ni se anula la personalidad (como si hubiera de ser el individuo número de un rebaño), ni se tolera la insociabilidad, que algunos consideran signo de la vida *d'élite*.

Por el contrario, al calor del arte fúndense las voluntades en un único sentimiento: el puro y desinteresado de admiración de la belleza. En él coinciden los hombres del pa-

sado, los del presente y (es de esperar) los de lo porvenir. Las obras maestras del genio han sido, son y serán manantial inagotable de íntimos placeres. Donde no hay arte no hay nacionalidad. La fraccionada España de la Edad Media no logra crear un arte propio en ningún género de manifestación. Al formarse la unidad nacional, el sentido artístico de la colectividad se revela potente, y ni las guerras de Italia y Flandes, ni el atractivo poderoso de la recién descubierta América, bastan á derivar las ricas energías que se condensan en la lírica y se desbordan en la dramática. Aun hoy podremos avergonzarnos de nuestro mísero presente, pero nos enorgullecemos del pasado, que encarnamos en nuestros artistas y en nuestros soldados, artistas también á su modo.

Arte dificilísimo y poco comprendido es el de la educación. Realizarla estéticamente parece obra más de soñadores que de pedagogos. Por de pronto se la tachará de muy cara, pues en general se ignora que la belleza, como la luz, desciende hasta el lodazal. La educación, revestida de formas rudas, es antiestética. ¡No lo ha de ser! Pero la educación verdad, toda amor, toda caridad, es también toda belleza y simpatía. Y donde la simpatía surge, viene inevitablemente la sugestión normal, que atrae, seduce, retiene, moldea é impone hábitos buenos y bellos, que constituyen segunda naturaleza.

La necesidad de dar á la enseñanza carácter lesbiano es cada día más apremiante, urgiendo sobremanera su aplicación en las descuidadas escuelas de aldea. La rudeza de la vida campesina sólo el maestro puede neutralizarla, cultivando el sentido artístico de sus pobres alumnos.

¿Por qué tener la crueldad de ahogar su alma conde-

nando á la inacción la parte que mayores goces puede ofrecerles? El niño de la aldea contempla, es cierto, un horizonte muy limitado, en cuanto á la vida artificial de la civilización se refiere. En cambio, ¡cuántas hermosuras, no soñadas siquiera por el niño ciudadano, le ofrece á manos llenas la naturaleza! Ellas servirán al maestro para arrancar al alumno de una vida donde todo es rudo materialismo y casi nada idea. Para despertar en él el sentido de la belleza, para saturarle de ideal, para convencerle de que, en el reparto de la tierra, no ha sido tan mal dotado como piensa. Para hacerle amar su humilde condición, que le ofrece placeres sin cuento, no gozados por no conocidos, no precisa el maestro grandes medios, que en todas las escuelas faltan, sino gran voluntad y sustraerse al sentido rutinario de las familias, independencia que no existirá en tanto los pagos (no se vive sin pan) no pasen al Estado. Y, rasgo típico de nuestro carácter, propenso siempre á empezar los edificios por el tejado, viviendo la enseñanza superior al amparo del Gobierno central, se deja la primaria al desamparo de los Concejos.

Á pesar de tantos inconvenientes, aun puede el maestro emplear medios que despierten y eduquen en sus discípulos el sentido estético. La lectura, unida al canto, educa la voz y el oído, predisponiéndolos á rechazar todo lo inarmónico. La caligrafía y el dibujo, difíciles para manos toscas, despiertan el concepto de la proporción, la distancia, el conjunto, el detalle y el aspecto de las formas. El juego, revelador de los instintos, sirve para desenvolver los buenos y corregir los malos: enseña á modular la voz (deben prohibirse los gritos destemplados), adiestra el cuerpo dándole flexibilidad, habitúa á la condescendencia. Los paseos,

mezcla de juego y trabajo, ofrecen ocasión de contemplar la belleza del campo y la vegetación en sus variadísimos aspectos y la de ejercitar el gusto del niño en la elección de plantas, insectos, minerales, etc., destinados á las colecciones de la escuela.

Cuando el niño aprenda á conocer la hermosura de las fiestas y costumbres populares, lo artístico y pintoresco de los trajes regionales, sabrá amar unas y otros y no se considerará indignificado por no vivir como en las grandes capitales. Digna de elogio es la costumbre adoptada por algunos grandes propietarios en la provincia de Salamanca, de vestir el rico traje de charro y vivir cuidando personalmente de sus fincas; costumbre que, poniendo en íntima relación al obrero y al señor, les permite estimarse mutuamente en vez de odiarse, como sucede, por desgracia, en otras regiones.

En sus últimas cartas viene usted censurando enérgicamente el *absentismo*, que debilita, y á la larga aniquilará la parte más sana y vigorosa del organismo nacional: la población agrícola. Uno de nuestros primeros novelistas (Pereda), en su última obra (*Peñas Arriba*) exhala las mismas quejas. Asusta pensar á dónde iremos si al absentismo material de los ricos de caudal y pobres de espíritu se une el espiritual de la educación artística. Tengamos la esperanza de que nuestras voces no clamarán en el desierto.

Su buena amiga,

C.

22 Enero 95.

Srta. D.ª C. S. O.:

Mi buena amiga: Con sencilla facilidad, *calamo currente*, ha indicado usted (que tan bien siente el arte y aun conoce la técnica de alguno) los medios que debe utilizar el Maestro para no descuidar la enseñanza artística, cuya importancia no es necesario encomiar. Que el arte, en todas sus manifestaciones, es el sillar donde descansa la gigantesca construcción del carácter nacional, lo demuestra usted cumplidamente en las consideraciones que apunta de la historia patria. Aun pudo usted añadir que el espíritu regional de las *patrias chicas* encarnó en aquellas comarcas donde, comenzando por la lengua (dialectos), siguiendo por la ley (fueros) y terminando en hábitos y costumbres, revistió todos estos elementos de vida con formas artísticas distintas de las de la generalidad. A qué punto hayan de favorecerse ó restringirse tales expansiones, con el fin de que la nacionalidad resulte una unidad fecunda, como lo es la variedad que implica, en vez de consistir en una unidad vacía, donde no impere más que la uniformidad rutinaria, ya lo decidirán los defensores y los adversarios del regionalismo. Para nuestro intento es suficiente notar que á la rica originalidad del individuo corresponde la inagotable diferenciación del medio. Prescindir, en la obra de la educación, de tales factores, equivale á construir un edificio superponiendo los materiales unos á otros, sin percatarse siquiera de su distinta densidad y de su diferente resistencia.

Pero, aparte consideraciones numerosas que abundan,

presumo yo que al fin que nos preocupa interesa un término de la cuestión que, olvidado por usted, me he de permitir recordar, y es el de que la enseñanza artística y la científica deben revelar un *nexo* jamás interrumpido, desde las más rudimentarias nociones del saber y los más simples esbozos del sentido artístico hasta las más altas verdades de la ciencia y las más sublimes manifestaciones del arte. Merced á tal nexo, quizá se pudiera filtrar en la corriente central, á modo de cauce ancho de la obra educadora, la unidad de sentido y dirección que el Maestro ha de perseguir para evitar los *dualismos*, que enervan y esterilizan los mayores esfuerzos. Creer que se enseñan y aun se aprenden cosas curiosas que luego no repercuten en la vida ó que se contempla como honesto esparcimiento la producción artística, que dista *toto orbe* de la realidad que nos circunda, equivale á establecer un divorcio entre lo real y lo ideal, cuyo engendro es un positivismo práctico, prosaico y de bajo vuelo, sintetizado en «Fortuna te dé Dios, hijo, que saber poco te sirve». Si usted exagera un poco el decantado interés de la enseñanza técnica y extrema la antipatía que se va cobrando al saber clásico, á lo hermosamente denominado *humanidades* (estudio del latín inclusive), verá cómo da argumentos á los que hablan de un *saber útil* y de un saber superfluo (olvidando que el saber no ocupa lugar), de un arte, aun en el estético, que da dinero con el efectismo (desde la novela por entregas hasta el teatro por horas) y de un arte de lujo é inútil.

Tratando de corregir interpretaciones tan viciosas, fuerza es elaborar seriamente la convicción de que ciencia y arte (sin cortapisas ni distingos) *trascienden*, y deben cada vez trascender más y más, á la vida; que ambos son energías que

condensan los más preciados frutos del espíritu colectivo; que los dos cooperan á formar el carácter nacional; que de ninguno se puede prescindir, ni aun tomarlos como *prestados*.

Desde luego creo que hemos convenido en que se despierta el sentido científico mediante la idea de la *causalidad*, que expresa racionalmente la concatenación ó continuidad de los fenómenos del mundo, y además hemos, de común acuerdo, aceptado que la emoción artística surge del sentimiento de la *solidaridad* (auna voluntad y pensamiento el arte), que expresa el de la fraternidad cósmica. Continuo y solidario, el individuo, con sus semejantes en primer término, con todo lo que le rodea después, su horizonte intelectual y artístico se agranda; el *yo* es *nosotros*, el sujeto personifica el medio; la conciencia (cenestesia) es la inmediata, la de nosotros mismos y la de nuestro cuerpo, y mediante éste, como dice Leibniz, el espejo del universo. ¿Hasta qué límite? El nivel de la cultura científica y artística lo habrá de determinar. De donde resulta que el individuo (colectividad liliputiense) y la colectividad (individuo mayor) condensan y á la vez dilatan sus energías en el mismo grado en que ascienden su nivel intelectual y artístico. Ciencia y arte dan al individuo personalidad y prestan á las colectividades plasticidad, con la cual se destacan como individualidades mayores. Pudiéramos repetir aquí cuantas consideraciones dejamos hechas acerca de las relaciones constantes y recíprocamente genésicas de lo individual y de lo genérico. Entre ellas, como lo que *existe entre las cosas* toma relieve el medio, aglutinante de la especie con el individuo. Se explica el individuo en la especie, de la cual toma su propia vida á calidad de préstamo; se hace

plástica y perceptible la especie en los individuos, que la devuelven el préstamo con mayor ó menor interés, según han enriquecido más ó menos su existencia; doble corriente de lo genérico á lo individual y de lo individual á lo genérico, que contrapesa los elementos fijos y los variables, donde arraigan por igual el carácter del individuo y el de las colectividades.

Tiende la ciencia, que se forma con ocasión del conocimiento de lo individual, pero no sólo de ello (*nulla fluxorum scientia*), á hacer inteligible lo individual en lo genérico, á hacer comprensible racionalmente el fenómeno, que pretende explicar en su *qué* y en su *por qué* (causalidad y racionalidad). Aspira el arte á condensar lo genérico, haciéndolo plástico en lo individual, que auna y concierta con lo individual dentro del género (solidaridad). Si la primera intelectualiza lo sensible, el segundo sensibiliza lo racional; ambos son símbolos que expresan la realidad, que, á la vez que se nos pone delante ó hace presente, nos impresiona. Impresión ciega, sin la discreta luz de la racionalidad, es calor que asfixia. Percepción discreta, sin la impresión que hace vibrar todo nuestro sér, es luz mortecina, que sólo alumbra una creciente y melancólica nostalgia. Las dos notas aisladas son desacordes; si ambas consuenan, producen el equilibrio inestable, base del carácter. Precisamente será el más equilibrado aquel donde se ponderen la cultura científica y la artística.

En medio de la complejidad que reviste el fenómeno, sería relativamente fácil observar cuántos individuos se desequilibran merced á una excesiva cultura artística, acompañada de una pobre cultura intelectual. Muestras elocuentes de tal desigualdad ofrecen á granel los bohemios

de la nueva vida literaria, modernistas, simbolistas, parnasianos, etc.; que con una impresionabilidad exagerada, sin ejercitar más que la intuición, hoy enaltecen la ciencia y mañana proclaman su *debâcle.* A la vez, una cultura científica, positiva, desviada del estudio de las *humanidades*, puente levadizo que pone en comunicación la ciencia con el arte, engendra tipos exageradamente prácticos y positivos, con sus ribetes de grosería, que quizá pudieran hallarse con lamentable frecuencia en la educación llamada *yankee* ó norteamericana. *Ab uno dicitur omne.* Si del individuo pasamos á la generalidad, pueblos y naciones, sociedades y épocas enteras han mostrado deficiencias semejantes. El siglo de Luis XIV con sus refinamientos artísticos de belleza y galantería exageradas de un lado, y de otro el final del siglo anterior, con las manifestaciones extremas de la Enciclopedia, parecen señalar precedentes históricos de la vida de la moderna bohemia parisién y de la bursátil y semibrutal del Norte de América.

Las innumerables condiciones y circunstancias (*circumfusa*, que hemos dicho) que á formar tales estados contribuyen no han de hacernos olvidar una muy importante, la del sentido y dirección que haya tenido la educación primitiva, lo mismo en la escuela que en la familia, educación que deja huella imborrable para lo sucesivo. Recordemos que el Maestro y el padre siembran las primeras semillas. Por tal razón hemos acentuado ya la importancia que en la obra de la educación reviste el noble propósito de elevar la *línea media*, robando algo de su numeroso contingente al vulgo y bajando un poco el diapasón del genio, línea media que sólo se conserva y se aumenta merced á una correlación constante de la cultura científica

con la artística. Hubiera perecido el pueblo francés (creo que usted me lo ha indicado varias veces) en los días apocalípticos que ha atravesado con el cortejo de peligros que le rodearan en sus terribles crisis, de no tener vigorosamente constituído el nervio de su *clase media*, que ha echado torno y plancha á convulsiones como las del *Terror*, la *Commune* y la novísima del *Anarquismo*.

No se infiere precipitadamente si ante fenómenos sociales de tal relieve (pues ya hemos dicho que en algunos casos los linderos de la Pedagogía se confunden con los de la Sociología) declaramos que la educación ha de atender por igual á la intensidad y á la extensión. Que presta intensidad la ciencia; que es privativo del arte extender tal intensidad, pues es el mejor medio de expresión, son verdades que imponen la de que se establezca un nexo constante entre la educación científica y la artística. Pero se podrá objetar, arguyendo con la situación presente, que á veces (hoy, por ejemplo) ciencia y arte se distancian de modo indefinido, objeción que se contesta observando la complejidad inherente á los fenómenos sociales. Sin duda, á la hora presente, la ciencia progresa incesantemente. El individuo, cuya vida es efímera, comparada con la de la especie, puede recoger y anotar casi al minuto los continuos éxitos de su bienhechora labor. Por el contrario, esterilizadas las formas que antes le sirvieran para concretar sus anhelos, el arte tiene que exclamar á cada momento como los antiguos ante la muerte del paganismo: «Los dioses se van.» De la incoherente vaguedad de sus intentos ofrecen ejemplos el relativo progreso de la música, arte el más indeterminado y subjetivo de todos, y el florecimiento del pesimismo, inspiración personalísima que rehuye lo gene-

ral y lo colectivo. Sustituyendo al encanto del misterio la realidad del análisis, la ciencia obliga al artista á concentrarse dentro de sí mismo, donde, respirando una atmósfera viciada (*el egotismo* de Nordau), parece que se anula. De la observación un tanto superficial de semejante estado surgió, sin duda, la comentada cuestión de si la forma poética está destinada á desaparecer.

No puede ser definitivo el divorcio entre la ciencia y el arte, lo cual equivaldría á separar en lo físico el calor de la luz. Ambos viven y se nutren de la realidad, aunque de modo diferente, siendo posible el relativo predominio de la una sobre el otro en determinadas épocas por causas y condiciones complejas. Pero por encima de ellas conservan una raíz común, de cuya savia se alimentan, enviándose mutuamente, por conductos secretos y por corrientes opuestas, sus influencias. Unas veces el presentimiento del artista y el sueño del poeta han servido de penumbra, con intersticios de luz, para el científico; otras las verdades positivas y la lógica del pensamiento han sido y seguirán siendo advertencias y enseñanzas para el artista y para el poeta, con el fin de que cambien de materiales y de dirección en sus concepciones. Porque la raíz y madre común es la realidad, de la cual es un eco el orden ideal, expresado en la ciencia por medio de la racionalidad del pensamiento y significado plásticamente en el arte por las personificaciones simbólicas. La realidad, representada en su doble aspecto, perceptivo y emocional: tal es el nexo de la ciencia y del arte.

Precisar algo cómo ha de llegar á elaborarse este material, que por igual ofrece á la ciencia y el arte la realidad, con el fin de utilizarlo en la obra de la educación, es lo que

parece obligado. Fiando en que usted así lo entiende y se dispone á hacerlo, le anticipa las gracias su mejor amigo,

U.

25 Enero 95.

VII.

Sr. D. U. G. S.:

Mi buen amigo: Con la naturalidad de quien encuentra el asunto muy fácil, me invita usted á determinar los medios conducentes á conseguir el concierto de lo ideal con lo real dentro de la esfera educativa.

Procurando complacerle hasta donde me sea posible, intentaré cruzar, aunque sea á campo atraviesa, el de la educación artística. Desde luego puede establecerse entre la ciencia y el arte un nexo: la realidad. Constitúyenla la familia, la enseñanza y la sociedad. Al nacer, encuéntrase el niño en el medio que necesaria y ciegamente le impone la naturaleza: la familia. Círculo mejor ó peor constituído, influye en la vida tan poderosamente que en general la condiciona desde la cuna á la tumba. El innato abandono de nuestro carácter hace de la familia (existen numerosas excepciones) foco de hermosas virtudes practicadas con formas muy toscas, pues la vida íntima española carece casi por completo del elemento artístico. No me acuse usted, amigo mío, de espíritu crítico, pero es lo cierto que, mientras en lo colectivo ostentamos un idealismo rayano en lo fantástico, en lo doméstico vivimos un prosaísmo lindante

de lo utilitario. La aspiración general se reduce á procurar la adquisición de los bienes materiales; una vez obtenidos, los padres han cumplido su deber y los hijos han realizado todos sus fines. ¿Que las almas caminan entre tinieblas? ¡Eso qué importa, si el cuerpo va en coche!

Cegados por un falso patriotismo, y estudiando la sociedad extranjera en las páginas de las novelas y dramas naturalistas, es muy frecuente oir la afirmación de que no existe familia como la española. Me complazco en reconocer sus virtudes (que no faltan en la familia inglesa y francesa), pero no he de ocultar su gran defecto: la carencia casi absoluta de vida ideal y de elemento artístico. Surge aquí, al paso, un problema esbozado varias veces en el curso de esta correspondencia, la cual temo va á concluir sin que lo discutamos: el de la educación de la mujer. No diga usted que pido siempre para mi ermita. En tanto la esposa y la madre no pasen de la categoría de *ménagère;* en tanto que cada niña bonita resulte figura de *biscuit* ó, como usted dice, *salvajito vestido de seda*, ¡qué idealidad ni qué arte ha de haber en la vida!

Y sin embargo, la educación artística requiere que al dulce calor del hogar se despierte el noble entusiasmo del saber por el saber, que no se opone en nada á los fines útiles de todo conocimiento. Se debe y se puede vivir para lo real, mas poniendo el punto de mira en lo ideal.

Representa el arte, con su sintética intuición primero, con su esfuerzo reflexivo después, la virtualidad personal que el hombre aplica á sus obras pequeñas y grandes; cuanto más hábil é inteligente es el esfuerzo, más perfecta y más bella es la obra. Para habituar al niño á unir lo real con lo ideal viviendo una vida artística, conviene crearle

la costumbre de reflexionar sus acciones, considerándolas en las causas y los efectos, en los impulsos que las motivan y en las formas en que se exteriorizan. La rudeza y aun grosería que revelan los muchachos en la llamada *edad del pavo* no proceden sólo de modificaciones fisiológicas; entra en ellas por mucho la contrariedad ocasionada por la precisión de dominar de repente las irreflexivas inconsideraciones que la familia permite al niño y la sociedad no tolera al joven.

Si, según Spencer, el instinto de lo bello es «la florescencia de la vida civilizada» y casi tan ingénito como el de conservación, pocos cuidados exige en el hogar el desarrollo y perfeccionamiento de aptitud tan natural, y quizá lo único que debiera procurarse fuera no ahogarla en flor con anticipaciones de ideas y hábitos utilitarios que resultan á la larga muy poco utilizables.

Círculo la escuela más amplio que la familia y más fácilmente reformable, debe acentuar la nota artística de la educación. Hoy no lo hace, ni puede hacerlo. Locales y material son la antítesis de la belleza; métodos, procedimientos, formas de enseñanza (y á veces hasta la manera con que se aplican) no suelen pecar de artísticos.

Parecerá á usted que me detengo demasiado en la enumeración de los defectos. ¿Podremos, sin conocerlos, indicar algún medio para atenuarlos? No creo, aunque así me lo enseñaron, que la escuela «es una familia en grande», representación ampliada de la que nos recibe al nacer. La escuela es, ó debe ser, círculo de radio más extenso, en el cual se complete la vida del individuo y se inicie la de la persona. Allí, la ciencia (teoría) ha de convertirse en *arte* (práctica). La enseñanza ha de darse en *vivo*, encar-

nando siempre y á toda hora la letra que mata en la obra que vivifica. El maestro, artista de los artistas, modelador, no de lo plástico, sino de lo intangible, el alma, no ha de encender jamás en la inteligencia luz que no irradie su calor al corazón. El intenso espíritu de caridad que debe animar á los que educan hace la verdad amable y hermosa y quita á la enseñanza la aridez, fruto del desabrimiento de quien enseña. La escuela, en todos sus grados (desde los Jardines de la Infancia á la Universidad), marca el camino que el alumno ha de recorrer para ir desde el centro de la vida (la familia) á la periferia (la sociedad).

Enlazadas ambas entre sí, á modo de círculos concéntricos cuyo radio parte del mismo punto, las virtudes y los vicios de la primera tienen su resonancia en la segunda, cual marcan su ondulación en la arena de la orilla las aguas, cuando un choque, más ó menos lejano, rompe su tersa superficie.

Desde la escuela, el maestro y el educando van á la sociedad, pero ésta los recibe en su seno sin conocerlos y siendo para ellos casi desconocida. Por un fenómeno inexplicable, la sociedad se ocupa de todo, excepto de lo que más debe interesarle. Tiene la misión de completar la educación del hombre, y sin embargo, no se preocupa en lo más mínimo de conocer la del niño ni la del joven. Conceptúase la enseñanza como cerrado capullo en cuyo interior se ha de transformar el humilde gusano en brillante mariposa, aislada y misteriosamente. Y de esa manera la educación del niño no puede responder, ni responde, á su fin último: formar hombres. Los trabajos de la familia y la escuela quedan incompletos, porque la sociedad no les presta su cooperación. No basta á tal objeto la ostentosa

asistencia del público á las inauguraciones, repartos de premios, fiestas escolares, es decir, á todo acto que reviste formas teatrales, no; debiera la sociedad manifestar su interés muy de otro modo. La asistencia á las clases (abiertas á todo el mundo y con número limitado de alumnos), para auxiliar al maestro, facilitándole medios de enseñanza de que la escuela carece y la sociedad posee; las conferencias y los cursos breves que completasen la obra docente, especializándola en direcciones determinadas y convenientes, ampliarían la obra de la escuela, borrarían las fronteras que la separan de la sociedad y convertirían la educación en función continua y nacional. Entonces no sería la escuela lugar de mortificación, ni el estudio tormento dantesco, ni se buscaría la libertad fuera del aula. Escuela y sociedad constiturían el medio natural de quien, aspirando á realizar sus verdaderos fines, sabría que se perfeccionaba en la una para ser útil á la otra.

Que no es fácil cambiar nuestra tradicional apatía y crear nuevos hábitos de repente, lo comprendo; pero si no procuramos hacer un vigoroso esfuerzo para arrancarnos del pantano en que estamos metidos, temo mucho que sus emanaciones mefíticas concluyan por asfixiarnos.

Su afectuosa amiga,

C.

31 Enero 95.

Srta. D.ª C. S. O.:

Mi buena amiga: El problema pedagógico, como la esfinge de la leyenda, reproduce constantemente sus enig-

mas. Así, al determinar usted con precisión el nexo de la ciencia y del arte como punto de conjunción de la educación científica con la artística en lo representado según su doble aspecto emocional é intelectual, ya deja presentir que la realidad, maestra de la ciencia y del arte, se concreta en la familia, en la escuela y en la sociedad.

Pero encuentra usted los tres círculos mencionados, ora en un divorcio completo, ora en una incoherencia de anhelos que hace imposible señalar corriente central entre ellos, á fin de que se destaque primero el carácter individual y después el nacional. Quizá los círculos intermedios de que usted habla, al acercar la familia á la escuela y ambas á la sociedad, convertirían la enseñanza en función social y harían cesar el dualismo de que todos nos quejamos, pues en parte todos lo sufrimos, entre lo que pensamos y lo que nos vemos obligados á realizar. Crisis tan hondas como las que atraviesa la sociedad moderna en general no pueden ser atribuídas á una sola causa. Complejo es el mal, complejísimos los factores que lo determinan. Ni las censuras que ya dejamos apuntadas agotan los gérmenes del desequilibrio que á todas las esferas de la actividad se extiende, ni los vagos presentimientos de mejoras lejanas dejan entrever punto único de donde irradie luz que nos guíe. Tal vez el foco se halle en todas partes sin concretarse en ninguna.

Algo hay, sin embargo, que resulta indudable en medio de tantas incertidumbres. La cantera de donde salen tantos y tantos bloques sin modelar, que sólo engendran caracteres inconsistentes, tiene su más firme asiento en la divergencia del pensamiento y de la acción, en que no logra establecer la familia, ni enseñar más que abstractamente

la escuela, ni practicar la sociedad, la unidad de pensamiento y vida, que es la aurora de toda racionalidad. Como la vida no es sólo y exclusivamente una lógica en acción; como la lógica puede degenerar en lo absurdo, ¿pecaría de monótono si insistiera con usted en que el pensamiento y la emoción, contrapesándose, pueden contribuir á subordinar la vida á las exigencias del deber contra los arbitrarios caprichos de la voluntad y, por tanto, á esparcir gérmenes que concierten lo estático de la herencia con lo dinámico de la educación?

Si así fuera, resultaría que, hallándonos aparentemente distanciados de nuestro problema, nos encontramos en realidad en la médula de él. Porque, en efecto, nada contribuye más y mejor á establecer la unidad de pensamiento y vida que la síntesis que repercute en el arte. La educación artística, que favorece la imitación, que aumenta el alcance de la sugestión, que convierte al individuo, poseído de la emoción estética, en personificación de la colectividad, que auna voluntades, que concierta aspiraciones, podría hacer converger las fuerzas dispersas al fin común. El corazón, punto de cita de las ideas, suele, con sus semidivinas intuiciones, preparar fecunda transacción en los más difíciles momentos de la vida. El entusiasmo reflexivo, de que algunas veces hemos hablado, reune á blancos y á azules, promueve treguas entre güelfos y gibelinos y esparce la concordia donde sólo se oyen gritos de odio. Nadie duda; todos saben, porque han pasado por ello, que, al conjuro de la emoción estética, la conciencia individual se convierte en conciencia colectiva. Que la patria está en peligro; que el buen nombre de una localidad anda por los suelos; que se desconoce una gloria nacional; que se infiere grave ofensa

á algo que está por encima de los intereses de cada uno, todos, todos deponen sus odios, olvidan sus diferencias, surge la solidaridad; el más humilde personifica, al igual del más encopetado, lo que en uno y en otro y en los demás hace vibrar las cuerdas de la sensibilidad.

No es obra de titanes, sino empresa que requiere sólo arte y habilidad, estimular, según grado y medida, la emoción estética desde los comienzos de toda educación. Para ello no es preciso contrariar la nativa condición humana; por el contrario, sólo se necesita seguirla, porque en todo hombre hay un fondo de entusiasmo que requiere esparcirse y que, abandonado sin señalarle meta adecuada, se dilata en el gongorismo de las sensaciones. Más que suprimir el entusiasmo, ha de considerar la educación como fin propio dirigirlo á objetos que, por buenos y bellos, sean dignos de él. Aunque la obra de arte sea un símbolo ó una metáfora, se siente y se percibe de una manera consciente en sus elementos y en la relación que los conexiona dentro de la síntesis, en que se destacan con su peculiar relieve.

La cultura artística, la que humildemente comienza por la contemplación de las obras maestras ó de sus modelos y copias, puede habituar al niño á regular su imaginación, á guiarla, á despertar el sentido del análisis y á convertir el juego de la imaginación (castillos en el aire) en un trabajo metódico, en un arte. No olvidemos que, en cierto aspecto, la educación (sin exceptuar la instrucción, que no debe ser nunca ciencia hecha como bóveda sin más punto de apoyo que *verba magistri*) consiste en sugerir hábitos reflexivos.

El exceso de imaginación de los niños y de los pueblos primitivos, víctimas de la *loca de la casa*, arraiga con frecuencia en la aparente simplicidad de las percepciones,

involucradas unas con otras y transformándose á capricho como los espejismos que seducen á la vista cuando mira á través de la linterna mágica. Donde todo es confusión, como en la forma de las nubes, se ve todo lo que se quiere ó exaltadamente se imagina. Lo *discontinuo* de la atención se rellena y convierte en continuo con aprehensiones subjetivas, y ya hemos probado que las *oscilaciones* de lo mental deben referirse al nexo inalterable de lo afectivo.

Sin la plasticidad concreta que presta el arte á sus creaciones; sin el modelo ó el ejemplar, que es la idea hecha carne y á la vez semilla fecunda que sugiere nuevas ideas, no comprende ni distingue el niño sino lo que ve y percibe empíricamente. El nombre mismo no puede abstraerlo el niño de la cosa nombrada; identifica la idea y la palabra con que la expresa. Nada tiene de extraño que más tarde su aprendizaje degenere en un verbalismo exclusivo. No discierne circunstancias de tiempo ni de lugar. Confunde las imágenes, que se atraen unas á otras; identifica lo que ha sido con lo que es y con lo que será; no vive en lo real y en lo concreto; no precisa ni determina ninguna sensación; circunscribe su horizonte al presente efectivo; vive la vida momentánea de la animalidad con su exaltación imaginativa. Pobre de recuerdos, todo es para él presente; su existencia es difusa, no *para sí* y distinta de lo que le rodea, comenzando por confundir lo pasado con el presente. Carece el niño de un conjunto de recuerdos ordenado y opuesto al presente y á lo porvenir, que percibe juntos y confusamente, de lo cual procede su tendencia á una generalización precipitada, porque percibe mejor las semejanzas que las diferencias. Al mínimum de experiencia corresponde en el niño el máximum de generalización. La

confusión involuntaria é inconsciente de las imágenes sólo puede corregirse en la inteligencia infantil merced á las percepciones concretas, plásticas, con relieve, que se le han de ofrecer en la educación artística.

No hay medio más eficaz para que el niño vaya estableciendo gradualmente orden y discreción en sus ideas, que las imágenes que se destacan con vigor en la obra de arte. El artista lo es á condición de percibir más y mejor que nadie y, por tanto, hacer percibir á los demás la relación de la forma con la emoción y con el pensamiento. Con la vara mágica de su inspiración, logra que brote de la imagen lo que se oculta en el fondo de nuestro sér y aun permanece en él ignorado. Más perfecta es la obra de arte cuantas más ideas y emociones nos sugiere, cuanto más consigue que nos identifiquemos con ella, cuanto más nos enseña de lo que somos nosotros mismos y de la manera cómo nos impresiona lo que nos rodea. No es extraño que los antiguos considerasen al poeta *vate* sér casi divino, á Orfeo educador de la naturaleza misma y á sus artistas los principales maestros de la juventud. Logra, en efecto, el arte sacar de la lumbre del sentimiento la luz de la razón, de las incoherencias imaginativas la discreción reflexiva. El presentimiento del artista es la vestidura de la verdad. Si hemos de propagarla, la influencia del arte es insustituíble. Más adeptos ha conquistado al catolicismo la sublime suntuosidad de sus artes que la dogmática de sus propagandistas. Más que la elocuencia del misionero convierte á los salvajes la imagen del Cristo. Fuera asunto inacabable precisar el alcance de la imaginación en la obra instructiva. Antes de hablar á la inteligencia de los niños y de los jóvenes, hay que dirigirse á su corazón y á su

imaginación, procurando que las ideas tomen forma y color. «No se piensa sin imágenes ó el sustituto de ellas, el símbolo», decía Aristóteles. Pues no se puede comenzar á pensar sin tan poderoso auxilio, hemos de añadir. Cuanto idea la Pedagogía moderna con sus *lecciones de cosas*, su *enseñanza intuitiva*, su *conocimiento por cosa*, etc., otro tanto obedece á la necesidad indeclinable de aunar la educación artística y la científica.

Sería inexacto todo lo que dejamos dicho y hemos procurado comprobar por la experiencia acerca del *interés* como palanca de la educación, si no se aspirara á interesar al niño en el estudio al conjuro de la emoción estética, por rudimentaria que sea. Quedaría dormido el instinto de la curiosidad, si no le despertara el estímulo emocional. La misma reacción que implica la atención, génesis del proceso mental, radica en la intensidad de las emociones. Cuando la instrucción va acompañada de la educación artística, el educando se desliza, como por plano inclinado, de la animalidad á la racionalidad. En el extremo contrario, las luchas sordas, sin tregua, entre lo adusto y cruel del *dómine* y lo diabólico y travieso de su enemigo (el discípulo), conservan vivos los instintos bestiales del último y obligan al primero á perder el equilibrio de su racionalidad.

Como todo lo que dejo indicado se refiere á sentido y dirección más que á reglas precisas (que no son del momento), bien puede inferirse (sin pecar de ideólogo) que, esparcido y difundido tal sentido, que comenzada y desenvuelta tal dirección con la iniciativa de la escuela primero, con el calor que le prestara la familia después y con la protección y tutela de la sociedad más tarde, casi se logra-

ría que cesara, mi buena amiga, el divorcio que usted nota entre tales círculos. Á la vez se conseguiría que los esfuerzos concertados de familia, escuela y sociedad dieran frutos de bendición. Y al recolectarlos, aun cuando fuera preciso regar con el sudor de una intensa labor ó con lágrimas como el profeta bíblico siembra tan fecunda, ya podríamos adelantarnos á objeciones que carecen de importancia. Porque ya es hora de decirlo, aunque usted lo haya presentido; la cultura artística introduce en el juego espontáneo de la imaginación la regla de lo verdadero y de lo bello, incrusta el orden en la confusión, sustituye á lo engañoso de la apariencia lo exacto de la realidad; en una palabra, *moraliza* el intelecto y la voluntad.

Ya que siente vivas antipatías por todo lo que se prolonga indefinidamente, corriendo el riesgo de hacerse fastidioso (linderos que toca ya esta carta), ¿no cree usted que pudiéramos acercarnos al fin de nuestra grata correspondencia, disertando acerca del *carácter moral* de la educación? Tiene usted la palabra.

Su mejor amigo,

U.

2 Febrero 95.

VIII.

Sr. D. U. G. S.:

Mi buen amigo: Si la iniciación en el arte sirve para hacer comprender la armonía que existe entre la belleza, la justicia y la verdad, se impone, como usted indica, que en

el momento presente nuestro pensamiento se consagre á estudiar el aspecto moral de la educación.

Ya usted lo ha dicho en alguna de sus cartas: el sentido científico de la enseñanza aspira á la superior condensación en la idea de causalidad de todas las energías del intelecto como expresión clara y concreta de la racionalidad; mas á la vez la cultura artística incorpora á nuestro sér el sentimiento de la solidaridad, que une al individuo con los demás y con el mundo en que vive. En la compenetración de ambos términos, racionalidad y solidaridad, se engendra el sentimiento de la subordinación (á la ley natural ó escrita), germen del carácter moral y religioso de la vida.

Aun cuando, considerada en su más amplio sentido, es la moral conocimiento y práctica del deber realizado por puro amor al bien, la educación descuida de tal modo cuanto al primero se refiere, que admira considerar cómo el natural instinto del bien se impone é impera en la práctica.

Una santa y noble mujer que ha enriquecido con sus obras nuestra literatura pedagógica y honrado á la patria con sus virtudes (Concepción Arenal) dice en uno de sus libros que «la educación científica puede ser colectiva, pero la moral, ó desciende al individuo, ó no es educación». El pensamiento de la ilustre escritora justifica la tenacidad con que hemos insistido en la formación del carácter, cuyo sólido é inconmovible cimiento se halla en el sentido moral. Fórmase éste en la familia, más en virtud del ejemplo que de la palabra; debiera hacerse reflexivo en la escuela y afirmarse con la práctica continua en la sociedad. No quisiera recargar los tonos pesimistas en estas páginas;

pero ¿no observamos todos con tristeza que de la semilla arrojada por la familia y la escuela, la sociedad cosecha muchos frutos amargos? No es fácil determinar si el mal radica en el individuo ó en el medio y si precisa comenzar por operar al enfermo ó por desinfectar la casa. Ni las virtudes privadas ni las públicas poseen la energía necesaria para restaurar el casi desterrado sentimiento de la moralidad. Se desconoce la piedad para las faltas (que tienen siempre mucho de desgracia) y se practica la más vergonzosa tolerancia con los vicios á condición de que se presenten dorados. Parece que el espíritu individual y colectivo no puede luchar contra el mal, ni oponerle resistencia por carecer de la fuerza necesaria: de la virtud.

Sólo el que sabe se cree obligado á aprender; sólo el que conoce lo bueno y lo justo se considera obligado á practicarlo. El hombre perfecciona la inteligencia para llegar al conocimiento de lo verdadero y la sensibilidad para gozar inefables delicias en la contemplación de lo bello. Recluído el individuo dentro de sí, su retraimiento puede degenerar en un egoísmo sin límites; mas la ciencia y el arte sugiérenle de consuno el sentimiento de la subordinación y de la solidaridad, de donde arranca el sentido moral ó sea la evolución hacia el altruísmo. El yo se extiende indefinidamente convirtiéndose en nosotros; franquea el estrecho círculo de la familia y el no mucho más amplio de la amistad; confúndese por un momento en el de la nación y reaparece de nuevo en el amor á la humanidad, amor que unos denominan fraternidad cósmica y otros llamamos caridad cristiana, la cual ve en cada hombre un prójimo, una continuación y desdoblamiento del yo.

De la subordinación, la solidaridad y el altruísmo brota

el amor razonado, que siente y piensa á la vez lo imperativo del deber y lo dulce y sublime de la abnegación. Del deber arraigado en las profundidades de la conciencia nace la moral verdadera (no la aparatosa y de fórmula), que hace al hombre austero en la virtud, severo consigo mismo, pero tolerante con los demás; pues ya lo dijo Santa Teresa: la virtud es hermosa y amable. Y de la tolerancia se deriva necesariamente la abnegación, no la externa consistente en sacrificios visibles recompensados por la gratitud, sino la interna, la que, sin ser vista ni agradecida, endulza acritudes, lima asperezas, disimula defectos y perdona faltas, llevando á la vida real la hermosa máxima del Evangelio «amaos los unos á los otros».

Aunque azotado de vez en cuando por la racha de las *irregularidades*, no ahonda todavía, por fortuna, en lo nacional la inmoralidad que revela la corrupción y rebajamiento del carácter colectivo. La educación puede trabajar con buen éxito empleándose en vigorizar y dirigir la voluntad. Hasta ahora la familia y la escuela, inspirándose en un anhelo inmoderado de proteger al niño, le tratan siempre como *sér de derecho* que carece en absoluto de deberes. Tan errónea concepción de la vida engendra sinnúmero de egoístas y desdichados, á cuya naturaleza no se ha incorporado la idea de que el deber es el fruto del derecho y que ejercer el uno es obligarse á cumplir el otro. Huelga decir cuán numerosas ocasiones ofrece la vida infantil para hacer práctica la enseñanza de la moral. En el límite, relativamente estrecho, de la escuela, halla la actividad del niño ancho campo en que desenvolver y perfeccionar todas las energías.

No implica el sentimiento de solidaridad y subordina-

ción, desarrollado por la vida escolar sabiamente dirigida, una sumisión de la voluntad que pudiera degenerar en debilidad é inconsistencia del carácter.

Todo lo contrario. Voluntad habituada á cumplir y acatar el mandato del deber tiene ejercitada su energía y sabe desplegarla para rechazar las imposiciones del capricho y las sugestiones de la conveniencia malsana. A la sombra del deber cumplido, el carácter mantiene su integridad, y dentro de ella, asimilándose lo propio y peculiar del genio nacional, llega á concretar en la unidad del sér humano al individuo y á la raza.

Lo mismo que toda cuestión social, toda cuestión religiosa es verdaderamente una cuestión moral. La idea de subordinación va elevándose gradualmente de la parte al todo; la conciencia vese iluminada por revelaciones consoladoras y el corazón agitado por aspiraciones á la verdad, á la belleza y al bien en su expresión absoluta. Contempla el hombre la pequeñez del individuo perdido cual átomo invisible en la grandeza de la humanidad, considera su insignificancia personal, la limitación de su intelecto y, deponiendo el satánico orgullo de creerse poseedor único de la verdad, rechaza la cruel intolerancia, y abrasado en amor á las criaturas, se postra ante el Criador exclamando con el poeta:

«El tártaro, el lapón, el indio rudo,
El tostado africano,
Es un hombre, es tu imagen, es mi hermano.»

Su siempre afectuosa amiga,

C.

3 Febrero 95.

Srta. D.ª C. S. O.:

Mi buena amiga: Ha examinado usted, en su última carta, el aspecto moral (con tonos y matices de honda y sincera religiosidad) del problema pedagógico, si con certeras intuiciones que arrancan de lo emocional, con alguna abstracción y desvío de lo que influye en la vida moral el intelecto. No soy de los que creen que la vida puede equipararse á una *lógica en acción;* pero entiendo, en completa conformidad con lo que venimos exponiendo en nuestras cartas, que, merced á la penetración íntima de la sensibilidad con la inteligencia, surgen en la síntesis de la voluntad moral pluralidad de elementos y factores que constituyen la legión indefinida de los motivos. Sin ella no se explicarían las luchas, contradicciones y flaquezas de nuestra débil condición (el más justo peca siete veces al día).

Atrae y seduce el ingenuo *sentimentalismo moral* que á usted domina cuando piensa y escribe lo que deja dicho en su última carta; pero la complejidad de la vida no ofrece nunca los actos en la simplicidad con que se conciben teóricamente. Los motivos múltiples, á veces divergentes, que estimulan á la ejecución de los actos, requieren el contrapeso de los unos y de los otros. Regla para su posible concierto es la que falta con excesiva frecuencia. El egoísmo individual y la indiferencia colectiva suelen satisfacerse con el *Cave et caute.* «Si no eres casto, sé cauto.» Que de tal suerte se esteriliza lo más fecundo del sentido moral, no hay para qué esforzarse en probarlo.

En la teoría, exaltando lo absoluto del deber y olvidando

lo condicionado del poder, se señala fácilmente línea inflexible y se exige á las gentes más de lo que pueden, que es lo mismo que no exigirles nada. Por impregnado que usted tenga su sentido moral del que impera en el Evangelio, no debe olvidar la distinción que en él se establece entre la vida perfecta de consejo y la perfectible de precepto. No se ha de pedir á nadie más que lo que puede dar. La aparatosa severidad estoica, la que señala regla inflexible, sin desvío ninguno del precepto impuesto por el deber, es materia abonada para ditirambos y homilías en pro de un bien absoluto como norma de nuestra conducta. Desde luego, la del niño no puede jamás ser guiada de tal suerte y aun la del adulto se desvía de semejantes catonismos, señaladamente porque repugna y se hace antipática severidad llevada á semejantes excesos.

Dada la serie inefable de condiciones que rodean la práctica, los casos de la colisión de deberes (casos de conciencia, luchas entre el interés y el deber, entre la pasión y el bien) no se resuelven echando por la calle de en medio con un sentimentalismo abstracto, cuando, según dice el propio De Maistre, «lo difícil no es cumplir el deber, sino conocerlo y *saber* en qué consiste».

Cuando el instinto más rudimentario del niño (la curiosidad á veces inoportuna, la glotonería dañina, el egoísmo acentuado, etc.) lucha con un precepto abstracto, nadie dudará que el primero ha de vencer al segundo, pues por algo aquél se halla encarnado en su organismo y éste apenas si lo tiene incorporado por un aprendizaje momentáneo. Pretendo indicar con tal ejemplo que la *condicionalidad* del poder es la única garantía del cumplimiento del deber. Quien puede, debe, y en el grado en que puede

está obligado. Y el reconocimiento de tal verdad nos impone la de que la moral real, la que *es vivida* por el individuo de carne y hueso, no es ni puede ser encerrada en la cuadrícula fija de ninguna teoría abstracta; en suma, que la moral arraiga en las entrañas mismas de nuestro sér si no ha de convertirse en menguada hipocresía. No se peca de atrevido ante tales premisas, que ofrece la observación exacta de la realidad, si se afirma que la enseñanza y la práctica de la moral, efecto de la multiplicidad de motivos que coinciden á la determinación de los actos, requieren, con la penetración íntima de la inteligencia y de la sensibilidad, base más amplia que la que puede ofrecerles un sentimentalismo abstracto. Las más hondas raíces de la vida moral, sin caer en exageraciones de escuela, se hallan en la propia constitución orgánica del individuo y en el cortejo numeroso de condiciones y circunstancias (herencia, medio, educación, etc.) que le rodean.

Desde luego, no se puede ni se debe prescindir, en la síntesis de la personalidad, de que *todo el sér del hombre es moral* y que la moralidad demanda para su práctica, con el concurso de todas las energías anímicas, la colaboración del cuerpo. Su salud, cuidado y vigilancia implican, contra toda pretensión ascética, condiciones indispensables de una conducta morigerada, pues «la higiene es especie de moral preventiva». La vergüenza que enrojece la tez, anuncio del pudor y de que se despierta con el tránsito de la infancia á la pubertad el sentido moral, son pruebas fehacientes del *valor moral* del cuerpo. La fealdad corporal (siempre condición, nunca causa, como lo demuestra Cuasimodo, tipo de ella y á la vez de la belleza moral), la ridiculez ó grosería de los movimientos, lo inadecuado de los esfuerzos (que

se significan plásticamente en lo cómico), son decepciones de nuestra personalidad, si no en el cumplimiento de sus fines, en la elección de los medios, mientras que la belleza física ó exterior, el ritmo, la habilidad para la ejecución, etc., son elementos del arte moral, de que sólo podrá prescindir una teoría abstracta. El hombre-idea siempre será un Diógenes ridículo. El partidario de una teoría ética ó de una moral exclusivamente especulativa es un ente de razón que no se encuentra nunca en la vida. No existen en el mundo el estoico puro, ni el tipo perfecto del cristiano, ni el kantiano, ni el utilitario indiferente. Es la voluntad humana tan compleja, que no admite un solo y único móvil, cual si pudiera producir todos sus actos con el rigor inflexible que se deduce un corolario de un teorema.

Sería brutal el propio orden de lo justo si no estuviera templado por la piedad (*summa lex*, *summa injuria*); así es que toda doctrina moral y religiosa concibe á Dios como la suma justicia y á la vez como la suma bondad. La diversidad de los motivos, siquiera se sujete á una jerarquía, es insustituíble é impedirá siempre que el agente moral sea encarnación plástica de un solo y único principio.

Aduzco tales consideraciones para poner de relieve cuán complejo es el aspecto moral del problema pedagógico, más que como correctivo al sentido que usted desarrolla en su carta, y que si acaso peca por un exceso de idealismo. Con lo que estoy completamente conforme es con el génesis que usted reconoce al sentido moral en el sentimiento de la subordinación, secuela y complemento de la racionalidad que percibe el intelecto y de la solidaridad que plásticamente nos hace sentir el arte. También entiendo, con usted, que la atmósfera nutritiva de la vida moral es la to-

lerancia, *desideratum* de toda educación. Alguna vez ha indicado usted que estábamos necesitados de intentar nuestro desquite (*revanche*), si no para reconquistar, como los franceses, las provincias rhenanas, para librarnos de la *intolerancia*, que en lo religioso, en lo moral y en lo científico, nos ha inclinado á cerrarnos *á cal* y *canto* á toda influencia, sea ó no bienhechora. Parece que la lucha secular que hemos sostenido contra los árabes ha dejado filtrada en nuestra propia sangre la intransigencia, que petrifica las más vivas y plásticas energías. No holgaría para la reforma de nuestro carácter nacional un nuevo apostolado con el don de gentes y la elocuencia de fuego. Empresa meritoria sería la que acometiera al conquistar esta nueva Atlántida, la tolerancia, que prescribe la severidad para juzgar la propia conducta y la piedad para decidir de la de los demás. Entretanto, si toda iniciativa arranca hoy del Magisterio, pomposamente apellidado Sacerdocio moderno, siquiera sea remunerado con migajas de un presupuesto que se dilapida..... en lo que fuera casi vergonzoso enumerar; si para la profunda renovación que demanda en lo moral el carácter individual y el colectivo, ha de acogerse á la virtud edificante del ejemplo, es evidente que de obra y de palabra, con pensamiento y vida, en argumentos de carne ha de enseñar quien á tal función se consagre el santo principio de la tolerancia. Aunque se tome como norma de la conducta moral el principio imbuído de cierto resabio egoísta de los ingleses, «ser bueno hasta por cálculo», habrá que reconocerlo subordinado al de la tolerancia. Sin él, los espejismos del criterio moral nos llevarán necesariamente á una presunción satánica, cuando la generosidad y el perdón son las ventajas más positivas del bueno, comparado con el

malo. De igual modo, según dice el humorista, que nuestro cuerpo no siente su propio peso y le molesta el de los demás, no ve el individuo sus propias faltas y percibe aumentadas las del prójimo, aunque sean las mismas en que aquél claudica. (Ve la paja en el ojo ajeno y no ve la viga en el propio.) Si lo *lesbiano*, la ley del amor, se impone para la enseñanza de la verdad, que el intelecto percibe con cierto grado de simplicidad, ¿cómo se ha de prescindir de tal ley en el juicio de la síntesis complejísima que implica todo acto moral?

Ya que arraiga en los silenciosos limbos de la constitución orgánica (los histéricos llegan á interpretar patológicamente la virtud), que crece en el medio que le rodea, que se asimila las influencias de la educación, la vida moral impone como ley la tolerancia, porque, según dice Rousseau, «quizá los grandes criminales son juzgados tan severamente, en cuánto vemos el punto á donde han llegado y no el punto de donde han partido». Además, la condicionalidad del poder es, ya lo he dicho, la que regula el cumplimiento del deber, pues á lo imposible nadie está obligado. Ínterin la voluntad no es fortalecida y dotada de las condiciones que han de capacitarla para su reforma, todo castigo (comenzando por la censura acre y dura) es ineficaz. Las reacciones intransigentes suelen complacerse (lo mismo que las revoluciones violentas) en castigar cruelmente lo que consideran faltas, ejecutando en efigie para satisfacer la pasión popular. Durante el período del *Terror blanco* (Restauración francesa) quemaron águilas vivas á falta de lo que simbolizaban (el Imperio). Algo semejante hace con frecuencia la miopia de la justicia histórica. Con crueldad inútil atormenta el cuerpo inocente del acu-

sado, y en tanto la voluntad, águila verdadera y de libre vuelo, intangible como toda energía viva, se afirma y reafirma en sus estímulos internos y rechaza las imposiciones exteriores.

Interna é íntima la vida moral, pues toda ella es vida de conciencia, la cual precede (conciencia antecedente que guía y aconseja), acompaña y sigue (conciencia consecuente que juzga) á la ejecución del acto, se esparce y dilata con fuerza expansiva igual á la profundidad de su intensión. En la moral, el árbol humano, que es la materia de toda educación, da sus frutos (se juzga al árbol por sus frutos y al hombre por sus obras), que se han de estimar como síntesis de raíz, tronco, ramas, hojas, flor y medio en que se desarrollan. No se concibe de otro modo la ley de la solidaridad, ni se explica de otra suerte cómo el individuo vive en su medio para constituir la personalidad, ni se justifica el certero símil de usted cuando dice que la reforma moral tanto exige operar al enfermo cuanto desinfectar la casa

¿Condensamos el ideal de toda educación en que cese el divorcio entre el bueno y el sabio, en que un gran corazón sea guiado por una gran cabeza, en que el individuo se complete en su medio y llegue á ser persona con conciencia de lo impersonal que le rodea? ¿Aspiramos á la unidad de pensamiento y vida, que de consuno requieren la racionalidad del intelecto, la solidaridad de la emoción y la subordinación de la voluntad? Urge en tal caso reconocer que el problema pedagógico, cuyo génesis hemos hallado en la reforma interior (la educación, hemos dicho, es ante todo obra interior), tiene un aspecto *social ó sociológico* innegable. Sin añadir nuevo comentario á la manoseada frase con que explicaban algunos alemanes sus triunfos sobre los fran-

ceses en la guerra del 70, «os ha vencido el maestro de escuela», nadie duda que la *cura de almas* es empresa encomendada á la ruda labor de la educación, que, sin exageraciones, ha de comenzar en la cuna, terminando con el último aliento de la vida (siempre estamos aprendiendo algo nuevo y á toda hora podemos redimirnos).

Pero la conciencia social ó colectiva, sorda y dormida aun en los pueblos más cultos, despierta y avisada únicamente ante iniciativas que la fustigan y sacan de su habitual estado de sopor, sólo logra personificarse en el órgano hoy prepotente de toda la vida social, en el Estado, protutor de la vida que cumplen los agregados sociales. Fin (¡ojalá sea á la vez comienzo de nuevos y generosos intentos!) propio de nuestro empeño será el que usted ponga á nuestra grata correspondencia, señalando las iniciativas acometidas por nuestros pedagogos (más ó menos exactamente interpretadas y con más ó menos favor acogidas por el Estado), que han favorecido ó retrasado la constitución de una Pedagogía nacional, cuya necesidad para la vida colectiva, podemos repetirlo, se reduce al «ser ó no ser» de Hamlet.

De la sinopsis histórica que usted exponga, siquiera terminando en la época de la Revolución del 68, para no excitar susceptibilidades de los que aun son actores de nuestra actual Pedagogía, podrá inferirse qué camino llevamos andado y qué nos resta por recorrer en senda tan inacabable cuanto honrosa.

Después de reiterar á usted mi gratitud por su valiosa colaboración, que ha vigorizado mi propio pensamiento, enriqueciéndole con perspectivas hasta ahora no presentidas, y de solicitar de nuevo la indulgencia del lector (y no

su paciencia, que bien á prueba la habrá puesto si ha llegado hasta aquí), se repite su mejor amigo,

U.

4 Febrero 95.

Sr. D. U. G. S.:

Mi amigo estimado: No sin cierta melancolía (el sér humano se encariña hasta con el dolor) veo acercarse el término de la correspondencia que por espacio de año y medio ha hecho vivir nuestro pensamiento en la dulce y santa comunidad del trabajo y de la aspiración al bien. Quién ha salido ganando (aparte los frutos que de la semilla arrojada puedan cosecharse) en esta asociación espiritual, casi insólita en nuestras costumbres, no he de decirlo yo: me basta sentirlo. Pero sí he de hacer constar, aunque á usted no le plazca, que las deficiencias de nuestra obra son hijas de esa misma asociación, en la cual la afectuosa condescendencia de usted ha dejado muchas veces que mi inquieta imaginación se fijase en el punto que más la atraía, descuidando el orden que lógicamente debiera seguir nuestro trabajo.

A fin de no dejar á usted bajo la ingrata impresión de la incongruencia de mis ideas, procuraré atender la indicación de su última carta, fijando, en lo que esté á mi alcance, los precedentes de la Pedagogía española.

En la Edad Media, España, como todos los pueblos neolatinos, hubo necesariamente de concentrar sus energías en el esfuerzo de la trabajosa formación de la nacio-

nalidad. Las guerras, ya civiles, ya de independencia, no dejaron tiempo para pensar en la cultura del espíritu. Sin embargo, cual violenta reacción de los que sólo vivían con el cuerpo, una parte de la sociedad se consagró á vivir única y exclusivamente para el alma, y como vivir para ella es perfeccionarla, del ascetismo monástico surgió necesariamente la enseñanza. Las escuelas conventuales (creadas por el segundo Concilio toledano) fueron nuestras primeras instituciones docentes, conservándose en ellas la cultura hispano-latina, verdadero muro de contención de la civilización semita.

A su lado, y por ellas obscurecidas, vivieron las *escuelas rudimentarias* (de leer y escribir), convertidas en tiempos de Enrique II en *escuelas de primeras letras*, y emancipadas ya de las conventuales cuya tendencia al fin teológico, con exclusión del filosófico independiente, las convertía en centros de preparación para los aspirantes al sacerdocio. En todo este período, la cultura es patrimonio de unos pocos (generalmente del clero), que la adquieren más por esfuerzo propio que por la influencia de una dirección ajena, normal y sistematizada. El método se aplica empíricamente, aunque no falta algún alto personaje que, interesado en guiar la educación de sus hijos, escriba con tal fin preceptos de carácter individual como los del *Libro de los castigos* y los del *Conde Lucanor*.

En el siglo XVI, la influencia clásica, aunque afectando principalmente á los estudios superiores, despierta también algún interés por los elementales, comenzando el poder civil á intervenir directamente en la enseñanza. Los maestros «del noble arte de leer y escribir» adquieren mayor prestigio é importancia, creando en el siglo XVII la Congre-

gación de San Casiano, á la cual Felipe V concedió el derecho de examinar á los que habían de ejercer el magisterio.

Hasta el siglo XVIII la enseñanza se reducía á la lectura, escritura y cuentas; los maestros de aquellos tiempos son siempre citados, en general, como excelentes pendolistas ó buenos tracistas, y sus obras se reducen á métodos de escritura, y alguno que otro, muy raro, de lectura.

En los comienzos de la presente centuria el movimiento intelectual de naciones más adelantadas halla eco en España. Las escuelas de instrucción primaria se reforman, inspirándose tan directamente en la tendencia alemana, que hasta se recomiendan con eficacia los ejercicios físicos. A reforzar tan saludable interés hubiera contribuído el Instituto pestalozziano, creado por Carlos IV en 1807. Cerrado en 1808, vióse precisado su director, Amorós, á trasladarse á París, dedicándose allí á enseñar gimnasia á..... los franceses.

En medio de los azares y peligros de la heroica guerra de la Independencia, no quedó olvidada la necesidad de mejorar la condición intelectual del valiente y sufrido pueblo español, y en 1813 presentó Quintana un plan de instrucción en el cual se establecía la universalidad y uniformidad de los estudios; se concedía libertad para ejercer la enseñanza, haciéndola asimismo gratuita y pública. A las materias que constituían entonces la instrucción elemental (lectura, escritura, aritmética y religión) se agregó otra nueva que proclamaba la influencia ejercida por los revolucionarios franceses en los reformadores españoles: la titulada *Derechos y obligaciones del ciudadano.*

Tan nobles propósitos debieron desvanecerse al regreso del *Deseado* Fernando, pues en 1816 el cardenal Romo lamentábase amargamente de nuestrc atraso y de no conseguir fijar la atención del público en la necesidad de mejorar las escuelas. «En España, decía, no se atienden las buenas indicaciones hechas por sus hijos y se siguen y aplauden más tarde, cuando vienen del extranjero.» Y como para confirmar su aserto, en 1821 se creaban dos escuelas lancasterianas (una de niños y otra de niñas, base la segunda de la actual Normal Central de Maestras), regidas por el sistema mutuo del pedagogo inglés, cuya invención han querido reivindicar para nosotros algunos maestros españoles. Paréceme que la tal gloria no merece la pena de disputársela á nadie.

Al estacionamiento de la época y plan de Calomarde sucedió la expansiva actividad de Montesinos. Sus años de emigración se tradujeron para la patria en la creación de las Escuelas de Párvulos (inspiradas en las de Owen, Oberlin, etc.) y más tarde (1839) en la fundación de la Escuela Normal Central de Maestros. La nueva carrera abrió horizontes (cerrados más tarde para desdicha nacional) que despertaron en profesores y alumnos calurosos entusiasmos. Los primeros discípulos constituyeron una especie de apostolado que, lleno de fe, procuró aprender para enseñar y obtuvo en un principio opimos frutos. Después..... las frecuentes perturbaciones políticas repercutieron en aquella casa que debió ser núcleo de una *Pedagogía nacional*, la cual se halla todavía en estado de aspiración realizable, pero no realizada. El Estado, pensando á ratos en la enseñanza, creó en 1843 las Normales de Maestros; mas considerándolas carga demasiado pesada

para sus hombros, la echó sobre los de las provincias, condenando á las recién nacidas escuelas á una vida estrecha, limitada por todas las rutinas.

La ley de 1857, haciendo obligatoria la enseñanza, así como el sostenimiento de una Normal en cada provincia, inició una reacción favorable, aunque dentro de límites tan reducidos, que, á pesar de haberse anticipado la iniciativa regional, creando en 1851 y 56 las Normales de Maestras en Logroño y Navarra, nada se legisló sobre ellas, no fundándose hasta el 58 la Normal Central, que, como todas las de su clase, rígese todavía por asimilaciones y decretos de ocasión.

Aunque la ampliación de la cultura fuese una de las primeras aspiraciones de la Revolución del 68, los agitados años que la precedieron no fueron de progreso para la enseñanza, como lo demuestra el decreto de Catalina cerrando las Normales, víctimas siempre de la política ó de los políticos, que parecen olvidar que la educación es, ante todo y sobre todo, una función y una necesidad social, en cuyo campo no caben tirios y troyanos, sino cultos é ignorantes, es decir, hombres y bestias.

A partir del 68, la enseñanza ha recibido gran impulso y emprendido nuevos derroteros, guiada en ellos por *pedagogos españoles* (y esto ya es algo), á quienes ni usted ni yo podemos juzgar. Para usted son amigos, para mí maestros.

Permítame que al terminar nuestra correspondencia, agradeciéndole la generosidad con que ha puesto su tenaz y constante colaboración al servicio de obra, si modesta, útil para el Magisterio, dirija á usted una súplica: la de que no olvide que la Pedagogía nacional, para ser un

hecho, requiere el concurso de todos los que, como usted, reconocen su necesidad.

Su siempre buena y afectuosa amiga,

C.

6 Febrero 95.

FIN

ÍNDICE.

Páginas.

TERCERA SERIE.

Páginas.

CUARTA SERIE.

OBRAS DE DON ADOLFO POSADA

PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO.

Tratado de Derecho político: Tomo I, Teoría del Estado.—Tomo II, Derecho constitucional comparado.—Tomo III, Guía para el estudio y aplicación del Derecho constitucional de Europa y América. Madrid, 1893-94; tres tomos en 8.°, 15 pesetas.

Principios del Derecho político, introducción.—Madrid, 1884; un tomo en 4.°, 7 pesetas.

La enseñanza del Derecho en las Universidades.—Madrid, 1882; un tomo en 8.°, 2 pesetas.

Teorías modernas acerca del origen de la familia, de la sociedad y del Estado.—Madrid, 1892; un tomo en 8.°, 2 pesetas.

Estudios sobre el régimen parlamentario en España.—1891, 50 céntimos.

Ideas pedagógicas modernas.—Pedagogos filósofos: Guyau, Fouillée y González Serrano.—Excursiones pedagógicas: Oxford, Bruselas, Estrasburgo, Lausana y Bolonia.—Variedades.—Madrid, 1892; un tomo en 8.° mayor, 3 pesetas.

Meyer (F.) y Posada (A.).—La Administración y la Organización administrativa.—La Administración política y la Administración social.—Madrid, dos tomos en 8.°, 10 pesetas.

Los precios marcados son para Madrid y en rústica.

OBRAS DE U. GONZÁLEZ SERRANO.

	Pesetas.
Estudios de Moral y Filosofía, 1875; un tomo.............	3
La Psicología contemporánea, 1880; un folleto............	1,50
Manual de Psicología, Lógica y Ética, para su estudio elemental en los Institutos de segunda enseñanza:	
I. *Psicología* (segunda edición), 1893; un tomo......	3,50
II. *Lógica* (segunda edición), 1883; un tomo........	4
III. *Ética ó Filosofía moral* (segunda edición), 1887; un tomo....................................	4
Ensayos de Crítica y de Filosofía, 1881; un tomo..........	3
Cuestiones contemporáneas, 1883; un tomo...............	3
La Sociología científica, 1884...........................	2
La Sabiduría popular (segunda edición), 1886............	1
La Psicología fisiológica, 1886; un tomo.................	3
Psicología del amor, 1888; un tomo......................	2,50
Crítica y Filosofía, 1888................................	0,50
La Asociación como ley general de la educación, 1888........	2,50
Estudios psicológicos, 1892; un tomo.....................	2,50
Estudios críticos, 1892; un tomo........................	2
Goëthe (ensayos críticos), segunda edición, 1892; un tomo.	3
En pro y en contra (críticas), 1894; un tomo.............	3

EN COLABORACIÓN CON D. ADOLFO POSADA.

La amistad y el sexo (cartas sobre la educación de la mujer).......................................	1

EN PRENSA.

Preocupaciones sociales (ensayos de Psicología popular), segunda edición.

Bocetos filosóficos.

Los precios marcados son para Madrid y en rústica.

RAFAEL ALTAMIRA

SECRETARIO DEL MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL

C. de la Real Academia de la Historia.

LA ENSEÑANZA

DE LA

HISTORIA

SEGUNDA EDICIÓN, CORREGIDA Y CONSIDERABLEMENTE AUMENTADA

La extraordinaria acogida que la primera edición de esta obra—publicada en 1891—obtuvo de la crítica especialista y del público en general, tanto en España como en el extranjero, y la demanda continua de ejemplares que se hace, nos ha movido á imprimir una segunda edición.

El autor, respondiendo al éxito de su libro, ha mejorado muchísimo el texto, aumentándolo con gran número de cuestiones, datos y referencias bibliográficas; de modo tal que todos los capítulos resultan nuevos y aun el plan de la obra ha sufrido bastante variación.

La obra del Sr. Altamira es, respecto del propósito reformador, obra original, seria y admirablemente estudiada.

Forma un tomo en 8.° mayor de XII-475 páginas, que se vende á 5 pesetas en Madrid y 5,50 en provincias.

LIBRERIA DE VICTORIANO SUÁREZ.

PRECIADOS, 48, MADRID.

Alexandre.—Nociones elementales de fonética castellana, por el Licenciado en Filosofía y Letras, etc., etc., D. Eustaquio Alexandre Fernández.—Madrid, 1894; 1,50 pesetas.

Angoitia (D. Francisco).—Estudios de la arquitectura cristiana anterior al siglo XVI; 0,50 pesetas.

Antología de poetas hispano-americanos, publicada por la Real Academia Española, dirigida por el Doctor D. Marcelino Menéndez y Pelayo.

— Tomo I: Méjico y América Central, en 4.°, 10 pesetas.

— Tomo II: Cuba.—Santo Domingo.—Puerto Rico y Venezuela, 10 pesetas.

— Tomo III: Colombia.—Ecuador.—Perú.—Bolivia, 10 pesetas.

— Tomo IV. (En prensa.)

Antología de poetas líricos castellanos, desde la formación del idioma hasta nuestros días, ordenada por D. Marcelino Menéndez y Pelayo, con extensos estudios críticos del mismo; formará doce tomos. Se han publicado cinco, á 3 pesetas cada uno.

Ares de Parga.—La Instrucción primaria en España. Nueva y acertada organización de las escuelas de primera enseñanza, con la exposición de las reformas modernas, llevadas á la práctica en los países más ilustrados. Obra propagandista en pro de los intereses de la enseñanza y del magisterio, con planos de edificio de escuela, etc.—1883; un tomo, 8.° mayor, 2 pesetas.

Arpa y López (D. Salvador).—Principios de literatura general (literatura filosófica).—Un tomo en 8.°, cartoné, 6,50 pesetas.

— Historia compendiada de la literatura española (literatura histórica).—Un tomo en 8.°, tela, 7 pesetas.

— Compendio de Retórica y Poética (literatura preceptiva). Quinta edición, un tomo en 4.°, en cartoné, 6 pesetas.

— Ejercicios prácticos de literatura preceptiva.—Tercera edición. Primera parte: Ejercicios de elocución y estilo, con análisis gramatical y literario de las palabras, oraciones y cláusulas.—Segunda parte: Colección selecta de obras castellanas en prosa y

verso, con ejercicios de análisis y de composición literaria—Un tomo en 4.°, cartoné, 7,50 pesetas.

Arpa y López.—Manual de estética y Teoría del arte.—Segunda edición.—Madrid, 1895; un tomo en 8.°, una peseta.

Atlas histórico, genealógico, cronológico, geográfico y estadístico universal, de Lesage, escrito por el Conde de las Casas, traducido, corregido y aumentado por un español americano. París, 1826; con 35 mapas, 50 pesetas.

Este Atlas es una historia universal que abraza la serie de los siglos y clasifica todos los hechos importantes; ofrece por un mecanismo ingenioso, en un corto número de cuadros, el conjunto y las relaciones de la historia, de la geografía y de la cronología, etcétera, etc.: es el libro del laberinto, que hace accesibles todas las sinuosidades, etc., del universo.

Baín.—La ciencia de la educación. Obra escrita en inglés y traducida al castellano por la Sociedad de Profesores.—Un tomo en 4.°, 4 pesetas.

Baralt.—Diccionario de galicismos, ó sea de las voces, locuciones y frases de la lengua francesa que se han establecido en el habla castellana, con el juicio crítico y prólogo de D. Juan Eugenio Hartzenbusch.—Madrid, 1890; un tomo en 4.°, 9 pesetas.

Barcia (D. Roque).—Diccionario general etimológico de la lengua española.—Madrid, 1881-83, cinco tomos folio, 176,50 pesetas.

— Formación de la lengua española, derivada de la formación natural, racional é histórica del idioma humano.—Madrid, 1872; un tomo en 8.°, 2 pesetas.

— Sinónimos castellanos. Edición póstuma, corregida y considerablemente aumentada por su autor.—Madrid, 1890; un tomo en 4.°, 8 pesetas.

Barrera.—Catálogo bibliográfico y biográfico del teatro antiguo español, desde sus orígenes hasta mediados del siglo XVIII, por D. Cayetano Alberto de la Barrera y Leyrado.—Madrid, 1860; un tomo en 4.°, 10 pesetas.

Bello.—Gramática de la lengua castellana, destinada á uso de los americanos, por D. Andrés Bello.—Décimacuarta edición.—Un tomo en 8.°, 4 pesetas.

— Análisis ideológica de los tiempos de la conjugación castellana.—Un tomo en 8.°, 1,50 pesetas.

— Opúsculos gramaticales.—Ontología, Arte métrico, Análisis, Ideología, Compendio de Gramática castellana, Opúsculos gramaticales.—Madrid, 1890-91, dos tomos en 8.°, 8 pesetas.

Benejam.—El lenguaje en acción.—Diccionario que comprende la mayor parte de los vocablos que tienen dos ó más significaciones, con su correspondiente aplicación, incluyendo un gran

número de sinónimos de nuestra lengua, etc., etc.—Ciudadela, 1888; un tomo en 4.°, 4 pesetas.

Benot.—Arquitectura de las lenguas.—Tres tomos en 4.°, pasta, 39 pesetas.

— Prosodia castellana y versificación.—Tres tomos en 4.°, pasta, 30,25 pesetas.

Biblioteca de la mujer, dirigida por D.ª Emilia Pardo Bazán.

Tomo I.—Vida de la Virgen María, según la venerable de Agreda; un tomo en 8.°, 3 pesetas.

II.—La esclavitud femenina, por John Stuart Mill; un tomo en 8.°, 3 pesetas.

III.—Novelas de D.ª María de Zayas; un tomo en 8.°, 3 pesetas,

IV.—Reinar en secreto (La Maintenón), por el Padre Mercier, de la Compañía de Jesús; un tomo en 8.°, 3 pesetas.

V.—Historia de Isabel la Católica, por el Barón de Nervo, y elogio de la misma, por D. Diego Clemencin; un tomo en 8.°, 3 pesetas.

VI.—Instrucción de la mujer cristiana (Tratado de las vírgenes), por Juan Luis Vives; un tomo en 8.°, 3 pesetas.

VII.—La revolución y la novela en Rusia, por D.ª Emilia Pardo Bazán; un tomo en 8.°, 3 pesetas.

VIII.—Mi romería, por D.ª Emilia Pardo Bazán; un tomo en 8.°, 2 pesetas.

IX.—La mujer ante el socialismo, por Augusto Bebel; un tomo en 8.°, 3 pesetas.

Blair (H.).—Lecciones sobre la Retórica y las bellas letras, traducidas por Joseph Luis Munáriz.—Madrid, 1798 á 1801; cuatro tomos en 8.° mayor, pasta, 20 pesetas.

Blanco y Sánchez—Arte de la lectura (teoría).—Madrid, 1894; un tomo en 4.°, 3 pesetas.

Bretón de los Herreros.—Obras completas. Nueva edición; cinco tomos en 4.° mayor de más de 500 páginas cada uno, á dos columas. Los cuatro primeros contienen 76 dramas y comedias, y el quinto, las poesías; 50 pesetas.

Broutin.—El Arte de la esgrima, precedido de una carta prólogo, por el Marqués de Alta Villa.—Madrid, 1894; un tomo en 4.°, con 24 láminas que contienen 36 figuras, 6 pesetas.

Calderón Arana.—Movimiento novísimo de la filosofía natural en España.—Contiene: Biología natural.—Física.—Morfología natural.—Uranología.—Botánica.—Zoología; un tomo en 8.°, 2 pesetas.

Calista, ó bosquejo de la Iglesia en el siglo XIII.—Novela histórica; un tomo en 8.°, ccn láminas, 3 pesetas.

Cantar de los cantares de Salomón.—Traducido fielmente del latín al castellano, y puesto en verso endecasílabo, por Rodríguez Soler; 0,50 pesetas.

Castro Legua.—Medios de instruir (Cuestiones de pedagogía práctica).—Madrid, 1893; un tomo en 8.º mayor, 3 pesetas.

Coello y Pacheco.—La mujer propia. Leyendas dramáticas del siglo XVI; un tomo en 8.º, 2 pesetas.

Colmeiro (D. Manuel).—Biblioteca de los economistas españoles de los siglos XVI, XVII y XVIII. Obra publicada por la Real Academia de Ciencias morales y políticas.—Madrid, 1880; un tomo en 4.º, 4 pesetas.

— Historia de la Economía Política en España; dos tomos en 4.º, 15 pesetas.

— Principios de Economía Política; un tomo en 8.º, 4 pesetas.

— Curso de Derecho político, según la Historia de León y Castilla; un tomo en 4.º, 9 pesetas.

— Elementos de Derecho político y administrativo de España; un tomo en 4.º, 6 pesetas.

— Apéndice al Derecho administrativo español.—Madrid, 1880; un tomo en 4.º, 5 pesetas.

Cruzada Villamil.—Ruben, diplomatico español. Sus viajes á España y noticias de sus cuadros, según los inventarios de las casas reales de Austria y de Borbón; un tomo en 8.º, 2 pesetas.

Díaz-Rubio y Carmena (El Misántropo).—Primera Gramática española razonada. Segunda edición corregida y aumentada.—Madrid, 1887; dos tomos en 4.º, 15 pesetas.

— Complemento al estudio de la Gramática española. — Madrid, 1892; un tomo en 4.º, 8 pesetas.

Dozy.—Investigaciones acerca de la historia y literatura española durante la Edad Media, traducidas de la segunda edición, y anotadas por D. Antonio Machado y Alvarez.—1878; dos tomos en 8.º, 9 pesetas.

Eguílaz y Yanguas (D. Leopoldo de).—Glosario etimológico de las palabras españolas (castellanas, catalanas, gallegas, mallorquinas, portuguesas, valencianas y vascongadas), de origen oriental (árabe, hebreo, malayo, persa y turco).—Granada, 1886; un tomo en 4.º, de XXIV-591 páginas, 25 pesetas.

Encinas.—La mujer comparada con el hombre. Apuntes filosófico-médicos, por el Dr. G. Encinas; un tomo en 8.º, 2 pesetas.

Fabraquer (Excmo. Sr. Conde de).—*La revolución de Roma.* Historia del poder temporal de Pío IX desde su elevación al trono hasta su fuga de Roma, y convocación de la Asamblea nacional en 30 de Diciembre de 1848.—Madrid; un tomo en 4.º, con los retratos de Pío IX, Brunetti, Conde de Terencio, y cinco láminas con las vistas de varios edificios de Roma, 3 pesetas.

Fernández Villabrille.—*Biblioteca de educación.* Las edades de la vida; programa, una peseta.
— La infancia, una peseta.
— Juego de la primera edad, con grabados, una peseta.
— Escuela de párvulos, con grabados, una peseta.
— Vicio y virtud, ó los contrastes; cuentos originales y traducidos, una peseta.
— La infancia de los hombres célebres, con grabados, una pta.
— El libro del tiempo, con grabados, una peseta.
— Diario de la infancia. Actos religiosos y civiles, ejercicios y recreaciones de los niños en todas las épocas del día, con grabados, una peseta.
— Las cuatro estaciones del año; cuatro tomos, 4 pesetas.
— La escuela, 1,50 pesetas.
— La niñez, 1,50 pesetas.
— Juego y entretenimiento de las niñas, con grabados, 1,50 pesetas.
— Lecturas é imágenes para los niños; dos tomos con grabados, 3 pesetas.
— Anuario popular, profético y pintoresco, con muchos grabados, 1 peseta.
— El libro de oro de los niños, traducción del alemán, por don José Muñoz y Gaviria; en 8.°, con grabados, 2 pesetas.
— Los niños de hoy día, por una madre de familia, traducido y arreglado por D. José Muñoz y Gaviria; en 8.°, con grabados, 1,50 pesetas.
— Silvio Pellico. El libro de la juventud, ó deberes del hombre, traducido por D. José Zorrilla y D. F. Pareja de Alarcón, 2 pesetas.

Ferrer del Río.—Galería de la literatura española, con los retratos de Quintana, Lista, Gallego, Toreno y Martínez de la Rosa.—Un tomo en 4.°, 5 pesetas.
— Album literario español.—Esta obra comprende una colección de artículos y poesías de nuestros más célebres escritores contemporáneos, y forma la segunda parte de la galería de la literatura española, 4 pesetas.

Gallardo.—Ensayo de una biblioteca española de libros raros y curiosos, formado con los apuntamientos de D. Bartolomé José Gallardo, coordinados y aumentados por D. M. R. Zarco del Valle y D. J. Sánchez Rayón.—Madrid, 1863-89; cuatro tomos en 4.° mayor, 50 pesetas.

Garcés.—Fundamento del vigor y elegancia de la lengua castellana, expuesto en el propio vario uso de sus partículas por el presbítero D. Gregorio Garcés, con adiciones de D. F. Pérez Villamil, y algunas notas y un prólogo por D. Antonio María Fabié.—Madrid, 1886; un tomo en 4.°, 10 pesetas.

Génlis.—Las veladas de la Quinta; dos tomos en 8.º, con grabados, 4 pesetas.

Gascó.—Tablas de logaritmos, cologaritmos y antilogaritmos; de los números naturales y trigonométricos con los logaritmos de Gauss y Mendoza, dispuestas de un modo nuevo, acompañadas de instrucciones prácticas sobre los logarismos y sobre el uso de las tablas; por el Dr. D Luis Gonzaga Gasco, Catedrático de la Facultad de Ciencias. Obra premiada. Quinta edición.—Valencia, 1893; un tomo en 8.º, 4 pesetas.

Gimeno de Flaquer (D.ª Concepción).—Mujeres, Vidas paralelas.—Madrid, un tomo en 8.º con el retrato de la autora, 2,50 pesetas.

— Madres de hombres célebres.—Madrid, 1895; un tomo en 8.º, 2.50 pesetas.

— ¿Culpa ó expiación? con el retrato y biografía de la autora.—México, 1890; un tomo en 8.º mayor, 2 pesetas.

Gladstone (W. E.).—Los grandes hombres; un tomo en 4.º, 5 pesetas.

Grassi.—La gota de agua. Obra premiada por aclamación en el concurso Rodríguez Cao, una peseta.

— El copo de nieve. Novela de costumbres, 2 pesetas.

— Marina. Narración histórica, 2 pesetas.

— El bálsamo de las penas. Novela de costumbres, 2 pesetas.

Helmholtz.—La óptica y la pintura; 1 peseta.

Krause.—Compendio de estética, traducido del alemán y anotado por D. Francisco Giner. Segunda edición, aumentada con la teoría de la Música, del mismo autor.—Madrid, 1883; un tomo en 8.º, 3 pesetas.

Lasso de la Vega y Argüelles.—La danza de la muerte en la poesía castellana; 1 peseta.

Legouvé.—El arte de la lectura, traducido al castellano de la novena edición francesa, por D. José Anchorena, con un prólogo de D. Francisco de Asís Pacheco.—Madrid, 1878; un tomo en 8.º, 2 pesetas.

Lista y Aragón (D. Alberto).—Ensayos literarios y críticos, con un prólogo de D. José Joaquín de Mora.—Sevilla, 1844; dos tomos en un volumen en 4.º, 6 pesetas.

Maestre y Alonso.—De la Mendicidad y la Beneficencia.—Contiene: La limosna.—Su división.—Caridad.—Filantropía.—Beneficencia.—Su independencia aparente, etc.—Pauperismo y mendicidad.—La miseria.—Su historia.—La beneficencia en España.—La mujer y la caridad.—Educación de aquélla en ésta, en sus diferentes edades.—Lugar preferente de la mujer, etc., etc.—Un tomo en 8.º, una peseta.

Macías y García.—Poetas religiosos inéditos del siglo XVI, con noticias y aclaraciones.—Coruña, 1890; un tomo en 8.º, 3 ptas.

Martínez y García.—Curiosidades gramaticales ó complemento de la Gramática castellana; libro utilísimo á los profesores y alumnos.—Segunda edición.—1883; un tomo en 8.°, 4 pesetas.

Mata.—Nuevo arte de auxiliar la memoria.—Un tomo en 8.°, 2,50 pesetas.

Mayans y Siscar.—Orígenes de la lengua española, compuesta por varios autores, recogidos por D. Gregorio Mayans y Siscar, bibliotecario del Rey; publicados por primera vez en 1737, y reimpresos en 1873, con un prólogo de D. Juan Eugenio Hartzenbusch, y notas al Diálogo de las lenguas y á los orígenes de la lengua de Mayans, por D. Eduardo Mier.—Madrid, 1873; un un tomo en 4.°, 8 pesetas.

Mellado.—Guía del viajero en España. Décima edición refundida con todos los detalles y noticias históricas que pueden interesar al viajero.—Madrid, 1872; un tomo en 8.° de 284 páginas, una peseta.

Meyerbeer.—Los despojos de la Africana, por A. Peña y Goñi; 50 céntimos.

Múgica.—Maraña del idioma.—Crítica lexicográfica y gramatical, por Pedro de Múgica.—Oviedo, 1894; un tomo en 8.°, 2,50 pesetas.

Muñoz Morillejo.—Tratado de perspectiva con aplicación á las Bellas Artes y Artes industriales.—Madrid, 1895; un tomo en 4.° y un Atlas con 53 láminas marquilla, pasta española, 26 pesetas.

Olmedilla y Puig (D. Joaquín).—Estudios histórico-científicos.—Contiene: Datos de la telegrafía, del fósforo, del gas del alumbrado, del microscopio.—Historia del diamante, termómetro, del hierro, del cobre, del plomo, del tabaco, de la quina.—Historia y conocimiento general de las perlas, del azafrán; datos para la historia de la toxicología.—Un tomo en 8.°, 2 pesetas.

— Estudios sobre higiene pública.—Un tomo en 8.°, una peseta.

— Historia general de los desinfectantes y determinación de los más eficaces como preservativos de las enfermedades. Trabajo premiado por la Real Academia de Medicina, en concurso.—Un tomo en 8.°, 1,50 pesetas.

Pedregal.—La educación gimnástica, por el ex profesor numerario de la Escuela central de gimnástica, D. Francisco Pedregal Prida, capitán de ejército. En colaboración la parte médica y juegos con el doctor en Medicina y Cirugía D. Adolfo Peralta.—Madrid, 1895; un tomo en 4.° con 258 figuras, 6 pesetas.

Pereda (D. José María de).—Obras completas, quince tomos: que se venden á 4 pesetas cada uno en Madrid y en Santander, y 4'50 en el resto de España. Van publicados los siguientes:

I.—Los hombres de pro (segunda edición), con el retrato del

autor y un estudio crítico sobre todas sus obras, por D. Marcelino Menéndez y Pelayo.

Pereda.—II.—El buey suelto..... (segunda edición).

III.—Don Gonzalo González de la Gonzalera (segunda edición).

IV.—De tal palo, tal astilla (segunda edición).

V.—Escenas montañesas (segunda edición).

VI.—Tipos y paisajes.

VII.—Esbozos y rasguños.

VIII—Bocetos al temple.—Tipos trashumantes.

IX.—Sotileza (segunda edición)

X.—El sabor de la tierruca.

XI.—La Puchera.

XII.—La Montálvez.

XIII.—Pedro Sánchez.

XIV.—Nubes de estío.

XV.—Peñas arriba.

Novela del mismo autor publicada fuera de la colección:

— Al primer vuelo (dos tomos, con ilustraciones de Apeles Mestres), 8 pesetas en rústica, 10 encuadernada en tela.

Quevedo Villegas.—Política de Dios.—Gobierno de Cristo; con privilegio en Madrid, 1626; reimpreso en 1868; dos tomos en 8.°, 3 pesetas.

Revilla.—Vida artística de Isidoro Máiquez, primer actor de los teatros de Madrid, por D. José de la Revilla.—Un tomo en 8.°, una peseta.

Ribot.—Psicología alemana contemporánea, traducida, con autorización del autor, por Francisco Martínez Conde, profesor de Psicología, 1880; un tomo en 8.°, 3,50 pesetas.

Este libro, una de las mejores producciones del eminente psicólogo Ribot, expone con claridad y precisión admirables el movimiento de la Psicología científica en Alemania, desde principios de este siglo, en que se hizo el primer ensayo, hasta nuestros días.

Rózpide.—Historia de la filosofía griega:—Escuelas anteriores á Sócrates.—Breve exposición de sus doctrinas y enseñanzas, por Ricardo Beltrán y Rózpide, doctor en Filosofía y Letras.—Un tomo en 8.°, 2 pesetas.

— Viajes y descubrimientos efectuados en la Edad Media, en su relación con los progresos de la geografía y de la historia.—Un tomo en 8.°, 1,50 pesetas.

Sales y Ferré (D. Manuel).—Tratado de Sociología: evolución social y política.

Esta obra, la primera de su género publicada en España, no es, como pudiera creerse, una recopilación ó sistematización de lo ya dicho por otros; es, por lo contrario, un trabajo nuevo,

original y profundo, que representa un notabilísimo adelanto sobre cuanto de más notable ha visto la luz en el extranjero. Su objeto es estudiar todas las organizaciones sociales y políticas que han surgido en los diferentes grados de cultura y por el mismo orden en que se han sucedido.—Van publicados dos tomos, cuyos títulos y precios son:

Tomo I.—Punto de partida de la sociedad humana; en 8.°, 253 páginas, 4 pesetas.

Tomo II.—Del hetairismo al patriarcado; de 370 páginas, 6 pesetas.

El tomo tercero está imprimiéndose, y á continuación se publicará el cuarto y último, cuyo original está terminado.

Sales Mayo.—El gitanismo: historia, costumbres y dialecto de los gitanos, con un epítome de gramática gitana, y un diccionario caló castellano, por D. Francisco Quindalé.—Madrid, 1870; un tomo en 8.°, 1,50 pesetas.

Salmerón (D. Nicolás) y Castro (D. Federico de).—Brevísimo compendio de Historia Universal (Edad Antigua).—Madrid, 1863; un tomo en 8.°, 2 pesetas.

Sama.—Indicaciones de Filosofía y Pedagogía, por J. Sama, profesor de la Institución libre de enseñanza y en la Escuela de Institutrices.—Madrid, 1893; un tomo en 8.°, 3 pesetas.

Sánches de Toca (D. Joaquín).—Problemas económicos y sociales.—El oro, la plata y los cambios.—Madrid, 1894; un tomo en 8.°, 4 pesetas.

Sanromá.—La mujer en la vida moderna.—Madrid, 1880; 50 céntimos.

Segades Campoamor.—Impresiones morales.—Contiene: La lucha.—El dolor.—El amor.—La familia.—El orgullo.—La ambición.—El corazón.—La duda.—La paz del alma.—Consuelos y esperanzas, etc.—Un tomo en 8.°, 2 pesetas.

Serrano Fatigati (D. Enrique).—Física biológica.—Estudios sobre la célula.—Contiene: Nociones de célula.—Caracteres del protoplasma.—Diferenciación física.—Movimientos protoplásmicos.—Diferenciación química.—Un tomo en 8.°, 1,50 pesetas.

— La evolución en la naturaleza, una peseta.

— Física biológica.—Los derivados del protoplasma.—Una peseta.

Serrano y Fatigati (D. Enrique), Calderón y Arana (D. Salvador).—Estudios de filosofía natural.—Total organización de la materia.—Madrid, 1870; una peseta.

Sbarbi (D. José María).—Monografía sobre los refranes, adagios y proverbios castellanos, y las obras ó fragmentos que expresamente tratan de ellos en nuestra lengua. Obra premiada por la Biblioteca Nacional en el concurso público de 1871.—Madrid, 1891; un tomo en 4.° mayor, 10 pesetas.

Sckak.—Historia de la literatura y del arte dramático en España, por Adolfo Federico, Conde de Sckak, traducida del alemán al castellano por Eduardo de Mier.—Madrid 1885-87; cinco tomos en 8.°, 25 pesetas.
Simonet (D. Francisco Javier).—Glosario de voces ibéricas y latinas usadas entre los mozárabes, precedido de un estudio sobre el dialecto hispano-mozárabe.—Madrid, 1889; un tomo en 4.° mayor, de CCXXVI-678 páginas, 21 pesetas.
Sinués (D.ª María del Pilar). Abuela (La).—Narración. Un tomo, 4 pesetas. (Agotada.)
— A la luz de una lámpara.—Colección de cuentos morales (obra de texto). Una peseta.
Contiene: El vestido de baile.—Las dos amigas.—El carpintero.—Los premios.—La presumida.—Los dos rosales.
— Alma enferma (El).—Tercera edición. Dos tomos, 7 pesetas.
— Angel del hogar (El).—Séptima edición. Dos tomos, 7 pesetas.
— Angeles de la tierra (Los).—Un tomo, 4 pesetas.
Contiene: A la sombra de un tilo.—Sofía.
— Combates de la vida.—Un tomo, 4 pesetas.
Contiene: Una hija del siglo.—Mecerse en las nubes.
— Cómo aman las mujeres.—Un tomo, 3'50 pesetas.
Contiene: La virgen de las lilas.—El Angel de los tristes.
— Dama elegante (La).—Manual práctico y completísimo del buen tono y de buen orden doméstico. Quinta edición, corregida cuidadosamente por la autora, 3 pesetas.
— Damas galantes.—Historias de amor, 3 pesetas.
— Dos madres para una hija. (Antes se tituló *El lazo roto.*) Arreglo del francés. Un tomo, 2,50 pesetas.
— Dramas de familia.—Dos tomos, 7,50 pesetas.
Contiene: Primera serie.—Una vida sin mancha.—El último amor.—Amor de madre; 4 pesetas.
Segunda serie: Celeste.—El almohadón de rosas; 3,50 pesetas.
— El sol de invierno.—Segunda edición, corregida cuidadosamente por la autora, 4 pesetas.
— Hija, esposa y madre.—Cartas dedicadas á la mujer, acerca de sus deberes para con la familia y la sociedad. Cuarta edición; con un apéndice titulado *Hermana,* que antes se titulaba *El camino de la dicha.* Dos tomos, 8 pesetas.
— Isabel.—Estudio del natural. (Antes se tituló: *A río revuelto.....*) Un tomo, 3,50 pesetas.
— Ley de Dios (La).—Colección de leyendas basadas en los preceptos del Decálogo. Séptima edición, corregida por la autora é ilustrada con láminas, 1,50 pesetas (obra de texto).
— Locuras humanas.—(Arreglo del francés.) Un tomo, 4 ptas.
— Luz y sombra.—Leyendas originales. Dos tomos, 8 pesetas.

Sinués.—Morir sola.—Un tomo, con el retrato de la autora, 6 pesetas.
— La mujer en nuestros días. Obra dedicada á las madres y á las hijas de familia.—Un tomo, 2 pesetas.
— Mujeres ilustres.—Narraciones histórico-biográficas. Contienen María Estuardo y Santa Teresa de Jesús.—Un tomo en 8.°, 2 pesetas.
— Catalina Gabrielli, Agripina, princesa romana, Blanca Capelo, Reina de Chipre y Gran duquesa de Toscana.—Un tomo en 8.°, 2 pesetas.
— María Josefa Tascher de la Pagerie, Juana de Arco, Luisa Maximiliana de Stolberg, princesa de Estuardo y Condesa de Albany.—Un tomo en 8.°, 2 pesetas.
— Narraciones del hogar.—Dos tomos, 7 pesetas.
Contienen: Primera serie: El lazo de flores.—La rama de sándalo; 4 pesetas.
Segunda serie: La copa del obispo.—El amor de los amores.—Cruz de paja y cruz de plomo.—Martirio sin gloria.—El cáncer del siglo (antes *Cuentos de color de cielo*); 3 pesetas.
— Novelas cortas.—Un tomo, 3 pesetas.
Contiene: El tesoro de la casa.—Filipina.—La corona nupcial.—Modestia y vanidad.—La maestra de escuela.
— Páginas del corazón.—Un tomo, 4 pesetas.
Contiene: Mariana.—No hay deuda que no se pague.—La sortija.
— Plácida y un drama de familia.—Un tomo, 3 pesetas.
— Senda de la gloria (La).—Novela. Segunda edición aumentada. Un tomo, 4 pesetas.
— Una herencia trágica. (Narración.) Un tomo, 4 pesetas.
— Un libro para las jóvenes, seguido del diario de una joven pobre.—(Estudio social.) Un tomo, 4 pesetas.
— Un libro para las damas.—Estudios acerca de la educación de la mujer.—Cuarta edición, 3 pesetas.
— Un libro para las madres.—Segunda edición, 3,50 pesetas.
— Un nido de palomas.—Un tomo, 3 pesetas.
— Verdades dulces y amargas.—Páginas para la mujer.—Segunda edición.—Un tomo, 3,50 pesetas.
— Vida íntima (La).—Correspondencia de las familias del gran mundo.—En la culpa va el castigo. 3.ª edición. Un tomo, 4 ptas.
— Vida real (La).—Alegrías y tristezas de una familia. (Estudio social.) Antes *Cartas á un solterón*. Un tomo, 4 pesetas.
Sobrón.—Los idiomas de la América latina. Estudios biográfico-bibliográficos.—Madrid, 1878; un tomo en 8.°, 2 pesetas.
Soler y Guardiola.—Apuntes de historia política y de los tratados (1490 á 1815), con arreglo al programa para los exámenes de ingreso en las carreras diplomática y consular.—Madrid, 1895; un tomo en 8.° mayor, 5 pesetas.

Spencer (Herbert).—De la educación intelectual, moral y física; vertida al castellano, con notas y observaciones, por Siro García del Mazo; segunda edición, corregida y aumentada en vista de la inglesa de 1884. Obra muy recomendada á los padres, jefes de familia, y á los maestros en general; un tomo en 8.°, 3 pesetas.
— El individuo contra el Estado.—Los nuevos conservadores.—La esclavitud del porvenir.—Las culpas de los legisladores.—La gran superstición política. Vertido directamente del inglés por Siro García del Mazo.—1885; un tomo en 8.°, 2 pesetas.
— Estudios políticos y sociales.—El Gobierno representativo.—El progreso: su ley y su causa.—Moralidad comercial.—Maneras y modas.—Moral de la prisión.—Intervención del Estado en la circulación fiduciaria.—La sabiduría colectiva; un tomo en 8.°, 4 pesetas.
— La ciencia social.—Los fundamentos de la sociología; un tomo en 8.°, 2 pesetas.
— La especie humana.—La creación y la evolución; tercera edición; un tomo en 8.°, 2 pesetas.
— Los primeros principios. Traducción de José A. Irueste. Segunda edición; un tomo en 4.°, 6 pesetas.
— Fundamentos de la moral. Segunda edición.—Madrid, 1891; un tomo en 8.°, 3 pesetas.
— La Justicia.—Madrid, 1893; un tomo en 4.°, 7 pesetas.
— Las Instituciones eclesiásticas.—Madrid, 1893; un tomo en 4.°, 6 pesetas.
— La Beneficencia.—Madrid, 1893; un tomo en 4.°, 6 pesetas.
— La Moral de los diversos pueblos y la moral personal.—Madrid, 1894; un tomo en 4.°, 7 pesetas.
— El organismo social.—Madrid, 1894; un tomo en 4.°, 7 pesetas.
— Instituciones sociales; un tomo en 4.°, 7 pesetas.
— Instituciones políticas; dos tomos, 12 pesetas.

Suárez.—Estudios gramaticales, introducción á las obras filosóficas de D. Andrés Bello, por D. Marco Fidel Suárez, con una noticia biográfica por D. Miguel A. Caro.—Madrid, 1885; un tomo en 8.°, 5 pesetas.

Suárez Bravo.—En la brecha. Hombres y cosas del tiempo; un tomo en 8.°, 3 pesetas.
— España demagógica. Cuadros disolventes; un tomo en 8.°, 2 pesetas.

Taboada.—Madrid en broma, con grabados, 3,50 pesetas.
— La vida cursi, con grabados, 3,50 pesetas.
— Siga la fiesta, con grabados, 3,50 pesetas.
— Caricaturas, con grabados, 3,50 pesetas.
— Titirimundi, con grabados, 3,50 pesetas.

Tartilan (D.ª Sofía).—Páginas para la educación popular.—Un tomo en 8.º, 2,50 pesetas.
Tirso de Molina.—Cuentos, fábulas, descripciones, diálogos, máximas y apotegmas y dichos agudos, etc., etc.; un tomo en 8.º, 2,50 pesetas.
— Teatro escogido antiguo español de Fray Gabriel Téllez; doce tomos en 8.º, 40 pesetas.
Valbuena (D. Antonio de) (Miguel de Escalada).—Ripios aristocráticos (sexta edición); un tomo en 8.º, 3 pesetas.
— Ripios académicos (segunda edición); un tomo en 8.º, 3 pesetas.
— Ripios vulgares (segunda edición); un tomo en 8.º, 3 pesetas.
— Ripios ultramarinos, primero y segundo montón; dos tomos en 8.º, 6 pesetas.
— Ripios ultramarinos (tercer montón), en preparación.
— Fe de Erratas del Diccionario de la Academia (tercera edición); tres tomos en 8.º, 9 pesetas.
— Capullos. Novela; un tomo en 8.º, 3 pesetas.
— Agridulces (políticos y literarios); dos tomos en 8.º, 6 pesetas.
— Agua turbia; novela, en prensa.
Valera (D. Juan).—Estudios críticos sobre literatura, política y costumbres de nuestros días. Segunda edición; tres tomos en 12.º, 9 pesetas.
— Canciones, romances y poemas; un tomo, 5 pesetas.
— Cuentos, diálogos y fantasías; un tomo, 5 pesetas.
— Nuevos estudios críticos; un tomo, 5 pesetas.
— Novelas: Pepita Jiménez y el Comendador Mendoza; un tomo, 5 pesetas.
— Doña Luz, y Pasarse de listo; un tomo, 5 pesetas.
— Ilusiones del doctor Faustino; un tomo, 5 pesetas.
— Disertaciones y juicios literarios; un tomo, 5 pesetas.

Esta casa servirá cuantos pedidos se le hagan de libros, aunque no consten en sus CATÁLOGOS, siempre que vengan acompañados de su importe en letra sobre Madrid, París ó Londres, libranza ó sellos de correo de ESPAÑA; en el último caso certificada la carta.

Las remesas serán de cuenta y riesgo del que las pida. No se servirá pedido alguno que no vaya certificado, al no manifestar lo contrario el interesado.

Los precios marcados son para Madrid y en rústica. En provincias y América los señores corresponsales los fijarán con arreglo á los cambios y gastos.

